HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL como Lengua Extranjera

Aquilino SÁNCHEZ PÉREZ

Universidad de Murcia
asanchez@um.es

NOTA:
Esta obra fue en su día publicada por la editorial SGEL s.a. (1992).
Agotada la edición, pongo el original a libre disposición de todos aquellos que estén interesados en cómo se ha enseñado ***el español como lengua extranjera*** en los últimos 500 años, aproximadamente, esperando que de este germen puedan surgir nuevos y mejores estudios.
Murcia, 2005.

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración de un libro de estas características intervienen necesariamente varios factores y se precisa la ayuda de muchas personas e instituciones. Estoy obligado a mencionar y manifestar mi más sincero agradecimiento, en primer lugar, a María Teresa, quien, además de acompañarme en varios recorridos por diferentes Bibliotecas Europeas y norteamericanas, participó en la recopilación de datos y materiales; al profesor Ramón Sarmiento (Universidad Autónoma de Madrid) y al profesor Curtis Blaylock (University of Illinois at Urbana-Champaign) por su paciente lectura y revisión del manuscrito, así como por las provechosas sugerencias aportadas; al profesor Manuel Villar por sus innumerables sugerencias estilísticas; a las Bibliotecas Nacionales de los países de Europa Occidental, donde siempre encontré una amable acogida y todas las ayudas necesarias para mi trabajo; a la Universidad de Millikin, Decatur, Illinois, que me acogió durante más de cuatro meses como "Profesor visitante e investigador", con todas las ayudas de la Biblioteca a mi servicio y con la inestimable colaboración de su Director, Dr. Hale y del Jefe del Departamento de Lenguas Modernas, Dr. K. Brown; finalmente, al Ministerio de Educación y Ciencia, el cual, a través de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (Programa de Perfeccionamiento y Movilidad del Personal Investigador (BE-92-003) financió parcialmente esta investigación, en particular el capítulo relativo a la historia de la enseñanza del español en USA.

ÍNDICE DE MATERIAS

Introducción

CAPITULO I

El siglo XIX

1. Los inicios. La gramática de Nebrija
2. El nuevo contexto histórico-cultural
3. Los factores políticos y la necesidad de aprender lenguas
4. La tradición no gramatical: vocabularios y manuales de conversación
5. Los primeros textos de conversación para aprender español
6. Las primeras gramáticas de español para extranjeros
    a. La "Util y Breve Institución" de 1555
    b. Gabriel Meurier
7. Asentamiento y apogeo de las gramáticas de español para extranjeros en el siglo XVI
8. La segunda gramática anónima de Lovaina
9. Gramáticas de español para extranjeros en Italia
10. Gramáticas de español para extranjeros en Francia
11. Gramáticas de español para extranjeros en Inglaterra
12. El "método" conversacional
13. Glosarios y diccionarios hasta 1600
14. Visión restrospectiva a manera de conclusión

CAPITULO II

El siglo XVII

1. Gramáticas de español en España
2. La enseñanza del español en Europa
    2.1. La enseñanza del español en Francia
    2.2. La enseñanza del español en Italia
    2.3. La enseñanza del español en el resto de Europa
3. Las gramáticas trilingües y cuatrilingües
4. El "Ianua Linguarum" de W. Bathe

5. J. A. Comenio
6. Otros materiales utilizados en la docencia

CAPITULO III

El siglo XVIII

1. Tratados y pensamiento sobre la enseñanza de idiomas en el s. XVIII
2. Gramáticas de español en España
3. Francisco Sobrino: la perpetuación de la obra de Oudin en Europa
4. Gramáticas de español en Alemania
5. La enseñanza de español en Francia
6. La enseñanza del español en Inglaterra
7. Diccionarios y otras ayudas complementarias
8. Testimonios aislados

CAPITULO IV

El siglo XIX

I. Las grandes corrientes metodológicas del siglo

1. La tradición gramatical
2. Los inicios del "método tradicional" o de "gramática y traducción"
3. El método "tradicional" y su afianzamiento en la enseñanza escolar
4. La corriente no gramatical: el método "natural" o "conversacional"
    4.1. Libros de diálogos y conversación
    4.2. Manuales de traducción interlineal

II. Autores y métodos más destacados en el s. XIX

Jean Joseph Jacotôt
Claude Marcel
Nicholas Gouin Dufief
James Hamilton y Theodore Robertson
El "Mastery System" de Prendergast y
el "Meisterschaft Sytem" de Rosenthal

III. Los métodos "naturales" en la enseñanza de idiomas

1. Lambert Sauveur y M. Berlitz
2. François Gouin y el método de las "series de oraciones"
3. El grupo de los reformistas

CAPITULO V

La enseñanza del español en América

1. Los inicios del español en la recién descubierta América
2. La enseñanza del español en los Estados Unidos
    - 2.1. Los inicios
    - 2.2. La enseñanza del español en la Universidad
    - 2.3. Las primeras gramáticas y manuales de español en los EE. UU.
    - 2.4. La consolidación de las gramáticas de español
    - 2.5. Los seguidores del método ollenforffiano
    - 2.6. Mariano Velázquez de la Cadena: un autor prolífico
    - 2.7. Ultimas décadas del siglo XIX y primeras del XX
    - 2.8. Importancia creciente del español en los EE. UU.

CAPITULO VI

El siglo XX

1. La tradición gramatical en la enseñanza del español
2. Entre el método "tradicional" y el método "directo"
3. La permanente tradición de los libros de diálogos
4. La metodología de componente y base estructural
5. Los programas nocional-funcionales.
6. La metodología comunicativa.
7. El método integral.

CAPÍTULO VII

Los albores del siglo XXI

1. El método o enfoque por tareas.
2. Nuevas realidades y perspectivas en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros.
    - 2.1. Instituciones para la enseñanza del español: el Instituto Cervantes.
    - 2.2. Enseñanza e investigación: el MCER y las nuevas tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía General: Obras de referencia y fuentes

2. Índice cronológico de gramáticas y manuales de español

INDEX

INTRODUCCIÓN

Ha sido demasiado habitual en el pasado proceder a la defenestración desconsiderada de los últimos o del último método de enseñanza contraponiendo sus carencias o falta de adecuación a las bondades de la nueva metodología que quiere entronizarse. Efímero intento, puesto que al cabo de pocos años, quizás de algunas décadas, la 'nueva metodología' será a su vez desplazada por otra y empezará a ser tildada de ineficaz e inadecuada. La historia de la enseñanza de idiomas refleja con nitidez este 'ir y venir' de los distintos métodos propuestos. Es suficiente con pulsar las opiniones de los profesionales de la docencia para comprobar cuán arraigada está la idea de que el método últimamente entronizado es el mejor y más eficaz, despreciando de soslayo lo que nos ha precedido en los decenios o siglos anteriores. Pero al analista le llama poderosamente la atención el procedimiento seguido para denostar o entronizar métodos: los juicios o las decisiones no se fundamentan en datos experimentales que muestren fehacientemente la mayor eficacia de las nuevas propuestas, sino que suelen derivar de consideraciones y principios que no hacen sino enfatizar algún aspecto determinado y parcial del proceso discente o docente, dejando de lado otros elementos o componentes que, si bien no solucionaban plenamente el problema, sí encerraban elementos que contribuían en la buena dirección. En realidad, los numerosos métodos propuestos a lo largo de los últimos quinientos años de historia de la humanidad resultan del énfasis puesto en uno u otro de los distintos elementos que configuran el mismo conjunto: el aprendizaje y enseñanza de lenguas, un todo muy complejo que, al parecer, no es fácil manejar ni manipular en su totalidad. Sólo en los últimos años empieza a tomar cuerpo la creencia de que la enseñanza y aprendizaje de una lengua no es sólo cuestión de 'un método', sino la combinación inteligente de muchos factores, entre los cuales pueden mencionarse el método, la personalidad, la capacidad intelectual, la motivación, la gestión de la enseñanza, etc. Y desde luego, debería desterrarse de una vez por todas la creencia de que existe un método perfecto para aprender una lengua, sea ésa la que sea.

El estudio atento de la historia acaba muy pronto con los tópicos en torno a la enseñanza de lenguas. Al mismo tiempo que despierta en el investigador una buena dosis de "humildad", permite comprobar, entre otros, los extremos siguientes:

1. La preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa, a partir del siglo XIII.

2. Las ideas y métodos nuevos o novedosos jalonan esa misma historia. Conviene destacar que todos ellos han perseguido siempre el mismo objetivo: hacer más eficaz la adquisición de lenguas extranjeras.

3. La llamada "enseñanza tradicional", entendiendo por tal una docencia basada en la gramática y en el aprendizaje de reglas gramaticales, se puede aplicar a la enseñanza reglada y escolar, pero no lo ha sido todo en la enseñanza de idiomas.

4. Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas. Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como *gramatical*, la una, y como *conversacional*, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases usuales).

Desde una perspectiva histórica, el investigador se ve obligado a plantearse serias dudas sobre el carácter "revolucionario" de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente "nuevo" no es sino la reformulación de ideas "viejas", aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las conclusiones excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o sólo adaptaciones a lo que el pensar y sentir de cada época demanda.

También es preciso reconocer que desde que en el siglo XX la lingüística se ha constituido en "disciplina científica", la enseñanza de lenguas ha sido objeto de numerosos estudios, primero por lingüistas, luego también por pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos o biólogos. La "lingüística aplicada" de los años setenta ha dado origen, a su vez, a una subárea que en las universidades de muchos países de cultura occidental está sólidamente asentada y constituye un foco de atención para muchos investigadores. Este hecho no puede sino incidir favorablemente en una mejor y más profunda comprensión del proceso docente y discente. El desarrollo de estos estudios está incluso llegando a tales cotas de complejidad que amenaza con desbordar las posibilidades del investigador individual, quien ya no es capaz de seguir puntualmente el enorme caudal bibliográfico generado en torno a la didáctica de lenguas.

Es preciso reafirmarse una vez más en la necesidad de la visión y revisión histórica. Cuando menos, mirar hacia atrás nos ayudará a ser más conscientes de a dónde hemos llegado, cómo hemos llegado donde estamos y los errores y aciertos que hayan podido cometerse al andar el camino. Incluso podemos analizar los hechos de siglos anteriores, no tanto como errores o aciertos, sino como intentos, aproximaciones y experiencias realizadas por tantos y tantos profesionales de la enseñanza que, sin lugar a duda, pueden servirnos de gran ayuda para mejor enfocar en la actualidad la disciplina de la enseñanza de lenguas.

La presente obra se centra en el estudio de la enseñanza del español a través de la historia. Conviene recordar que nuestra lengua se ha desarrollado en Europa y que su historia se integra totalmente dentro de un ámbito que podríamos denominar "enseñanza de lenguas europeas". La historia de la enseñanza de nuestra lengua es, globalmente considerada, similar a la historia de cualquier otra lengua europea de importancia equiparable, como podrían ser el francés o el inglés. El aprendizaje de un idioma extranjero ha constituido fundamentalmente un problema de los propios interesados, no un problema en el que se hayan implicado los Gobiernos de las diferentes naciones. La intervención del Estado o del

Gobierno en este área, tal cual la entendemos actualmente (en cuanto que implica la elaboración de programas sistemáticos, la aportación de abundante dinero para expandir y exportar la influencia política y cultural a través de la enseñanza de la propia lengua, etc.), es algo reciente. España tuvo una oportunidad sin igual para haber desarrollado una brillante "política lingüística" tras el descubrimiento de América. Pero los tiempos eran otros y las inquietudes pedagógicas seguían otros rumbos. A pesar de todo, incluso entonces, no faltó preocupación por la enseñanza de la lengua a los indios: se imprimieron cartillas, vocabularios bilingües, se utilizaron técnicas variadas y motivadoras para propiciar el aprendizaje del español. Los esfuerzos se concentraron en el continente americano y quizás pasaron desapercibidos en Europa; ciertamente, en la historia de la enseñanza de lenguas apenas si figuran nombres de españoles ilustres y casos como el de Luis Vives o Juan de Miranda se dan fuera de nuestras fronteras. Bathe publicó su novedosa obra en Salamanca (1611), aunque estaba en España casi de paso.

La mayor parte de los manuales y materiales utilizados para la enseñanza del español como lengua extranjera, se publicó fuera de España hasta mitad del siglo XX, aunque algunos gramáticos españoles sean justa y reiteradamente citados por los autores de materiales didácticos. El cambio de actitud y de procedimiento que puede advertirse en la actualidad ha sido inducido más por influencias del exterior que por iniciativa propia. De ello da fe el hecho de que los estudios de lingüística aplicada apenas cobran relieve en los últimos planes de estudios de los Departamentos de Filología, mientras que la enseñanza del español como lengua extranjera ha quedado al margen de los estudios reglados en los Departamentos de Filología Hispánica y han pasado al ámbito de los estudios y másters complementarios. En consecuencia, el español como lengua extranjera no acaba de entrar de lleno y con plenitud de derechos en los ámbitos de investigación que le serían propios, algo que contribuiría a dar solidez y estabilidad a este tipo de estudios. Es verdad que empiezan a multiplicarse los esfuerzos individuales o circunstanciales, favorecidos sin duda por la omnipresente realidad del recientemente creado Instituto Cervantes. Pero esta institución no debería ser motivo para que las universidades renunciasen a lo que les es propio y consustancial: investigar para conocer mejor y, en su caso, mejorar lo que sea susceptible de ello.

Objetivos de esta obra.

Cualquier estudio histórico admite diferentes enfoques en su planteamiento y realización. Mi propósito ha sido no solamente delinear una historia de la enseñanza del español aportando los datos bibliográficos e históricos pertinentes, sino trazar la *historia de la enseñanza del español como lengua extranjera haciendo hincapié en dos aspectos:*

a. *el metodológico.*
b. *el entronque de la enseñanza de nuestra lengua dentro del contexto europeo*.

Desde mi punto de vista, la historia de la enseñanza de cualquier lengua cobra pleno significado sólo si se hace teniendo en cuenta el factor "método", elemento éste que no puede

desconectarse de la enseñanza. El resultado final debería ser -y eso he pretendido- una historia de la enseñanza del español como lengua extranjera y *de la metodología aplicada en su enseñanza.*

Por "entronque dentro del contexto europeo o internacional" entiendo las interrelaciones existentes entre la enseñanza del español y las demás lenguas del entorno (latín/griego, francés, inglés, alemán e italiano, principalmente). El espacio europeo no es tan amplio como la diversidad de naciones y lenguas pudiese llevar a creer y las diferencias en la cultura de base son más modestas de lo que la abundancia de fronteras sugiere a primera vista. La historia metodológica de las diversas lenguas europeas es totalmente interdependiente, de tal manera que no podría entenderse una historia individualizada sin contar con la historia de las demás.

Finalmente, la historia de la enseñanza de una lengua debe derivar de los protagonistas, que en este caso son tanto los profesores como los libros de texto utilizados. Lo más abundante y accesible para un historiador son los textos o manuales. Mi intención y propósito han sido en todo momento escribir una historia de la enseñanza del español que reflejase con fidelidad lo que estos libros demuestran o permiten razonablemente conjeturar.

CAPITULO I

El siglo XVI.

1. Los inicios. La gramática de Nebrija.

La gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492 puede muy bien ser considerada como la primera piedra de importancia en la construcción de una "historia de la enseñanza del español", no porque esta gramática haya sido escrita exclusivamente para extranjeros, sino porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española. Desde entonces, la gramática de Nebrija fue una referencia permanente de gramáticos y autores de manuales para la enseñanza del español, tanto para alabarla como para despreciarla o denigrarla.

Entre los fines que movieron a Nebrija a escribir su obra, el autor destaca expresamente el de servir de ayuda o guía para quienes deseen aprender el español:

> "Y cierto assi es que ... todos los otros que tienen algun trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra" (Nebrija, 1492:Prólogo).

En las *Introductiones Latinae (1495)* apunta de nuevo que

> "Añadimos también la quinta obra (la gramática castellana) en que apretamos debaxo de reglas i preceptos la lengua castellana que andava suelta de las leies del arte."

Hasta entonces (aparte de la práctica, el uso o el trato directo con los hablantes nativos), los instrumentos más valiosos de que se podía valer un extranjero para aprender el español habían sido los glosarios y vocabularios bilingües, que probablemente se habían escrito para aprender latín, pero que también podían servir para adquirir el español a través del latín. La tradición de los glosarios era muy antigua y comenzaba a aplicarse también al español. Era bien conocido el de Alfonso Fernández Palencia (*Universal vocabulario en latín y en romance*), publicado en Sevilla en 1490. El mismo Nebrija había cultivado esta variedad: en 1490 publicó el *Diccionario latino-español;* en 1495 salió a la luz su *Vocabulario español-latino;* en 1516 se imprimió en Sevilla el *Vocabulario de romances en latín...*

Nebrija era titular de una cátedra de latín en la universidad de Salamanca, de modo que no es extraño que su obra se pareciese a las gramáticas de las lenguas clásicas, especialmente en los aspectos formales y de organización. Este "defecto" le achacan sus

enemigos y críticos, quienes afirman que su obra es una mera traducción de la gramática latina (Quilis, ed., 1980). No se da unanimidad entre los estudiosos de Nebrija sobre la verdadera finalidad y objetivos de la gramática nebrisense. La situación la expone con claridad Sarmiento y Esparza (1992), quienes acaban afirmando que la Gramática Castellana

> "ofrecía la posibilidad de transmitir los conceptos teórico-gramaticales necesarios para el aprendizaje del latín, del modo más asimilable por los alumnos: no sólo referidos o aplicados a su propia lengua y ni siquiera en su propia lengua, sino nacidos de su propia lengua".

Las discrepancias interpretativas respecto a los orígenes y a las motivaciones no restan importancia a la **función** que posteriormente desempeñó o se atribuyó a la gramática de Nebrija: ésta no solamente fue un permanente punto de referencia, sino un hito fundamental en el asentamiento y consolidación de la gramática como fuente de inspiración y de recursos para enseñar y aprender el español. La existencia de una gramática de la *lengua vulgar* posibilitará y favorecerá la concentración de esfuerzos en el aprendizaje, comprensión y memorización de los elementos formales del idioma. Máxime si se da por supuesto que la gramática castellana no era sino un camino para acceder a la gramática latina, entendida entonces con carácter marcadamente "especulativo".

2. El nuevo contexto histórico-cultural

En el siglo que nos ocupa, principios del s. XVI, las lenguas clásicas, latín y griego, no eran ya utilizadas por la gente como vehículo cotidiano de comunicación; por lo tanto, se hacía difícil, por no decir imposible, aprenderlas mediante la interacción hablada, excepto en algunos círculos académicos o eclesiásticos, nada representativos del discurrir diario. Por tanto, sólo quedaba una manera lógica de llegar al conocimiento de tales lenguas, "muertas" desde el punto de vista del uso coloquial: aproximarse a ellas a través de su descripción gramatical o de un compendio sistematizado. La metodología "gramatical" se introduce así en el sistema educativo y académico como procedimiento habitual de aprendizaje o enseñanza de lenguas. Este hecho origina algunas consecuencias de importancia. Entre ellas interesa destacar aquí que las gramáticas de las lenguas clásicas ayudan a crear y asentar la idea de que las lenguas pueden constituir sistemas perfectos desde el punto de vista de la "lógica". Y en verdad, las lenguas no utilizadas como vehículo de comunicación diaria en una comunidad de hablantes son susceptibles de erigirse en modelos cuasi-perfectos porque el uso de cada día no las puede someter ya a los cambios y variaciones propios de los seres humanos que las utilizan. El "uso académico" puede permitirse el lujo de "dar lustre" a los aspectos formales del sistema lingüístico, ya fijo y estereotipado, y "preservarlo" como medio privilegiado de comunicación entre miembros de una reducida élite académica y escolar.

La creencia de que la gramática es un compendio sintetizador de la perfección de una lengua lleva a dar la más calurosa bienvenida a la obra de Nebrija. El español "entra en el club" de las lenguas de prestigio al poseer una gramática, como ya la tenían el latín y el griego. Con ello se demuestra que también una lengua vulgar puede aproximarse a la perfección de las lenguas clásicas.

El prestigio que reporta a una lengua el hecho de poseer una gramática es un factor decisivo para que sea precisamente ésta la que catalice la enseñanza de la lengua, tanto a nativos como a extranjeros. Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua, es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma. Cambiar lo que podría ser un fin en un medio para el logro de ese mismo fin constituye una ampliación de las premisas ya establecidas. Y si la gramática es el eje fundamental en torno al cual gira una lengua, se hace preciso afirmar que las lenguas *deben aprenderse a través de sus gramáticas*. El razonamiento, quizás un tanto simplificado, ha sido la clave para consolidar una tradición de enseñanza, especialmente dentro del ámbito académico y escolar. La enseñanza del español a extranjeros y los materiales que se orientan hacia esos fines nacen dentro de estos parámetros.

3. Los factores políticos y la necesidad de aprender otras lenguas.

La historia de la enseñanza de idiomas no había discurrido siempre por los mismos cauces. En siglos anteriores, el aprendizaje de lenguas extranjeras se había realizado sobre todo a través de la práctica, el uso y la conversación. Así aprendían muchos romanos el griego (valiéndose de esclavos) y así había ocurrido en otras civilizaciones, a juzgar por algunos testimonios que se poseen (Titone 1968:5-7). Cuando el español se configura como lengua que puede, debe o merece la pena de ser aprendida, la situación es favorable a su expansión en el exterior, especialmente en Europa, continente en el que España emerge como imperio y potencia de primer orden. Como lengua "nueva", no había tenido tiempo para insertarse dentro de una u otra tradición metodológica. No obstante, la Península Ibérica tiene unas características geográficas que favorecen el aislamiento respecto al resto de países europeos. La Península Ibérica no es una encrucijada de caminos, como Francia o los Países Bajos. Además, la particular historia de España desde el siglo VIII hasta finales del XV había obligado tanto a sus habitantes como a sus Gobiernos a concentrarse no en la salida al exterior, sino en la reconstrucción de la unidad política reconquistando las tierras ocupadas por los invasores árabes desde hacía siete siglos.

En cambio, la diferente situación política y geográfica de otras naciones favoreció el comercio y el intercambio mercantil y, junto con ellos, el desarrollo de la práctica "conversacional" como medio de aprendizaje, continuando la tradición anteriormente señalada. Este fue el caso del francés y del inglés, lenguas que debían estar en obligado contacto debido a las relaciones entre Francia e Inglaterra, especialmente después de que los Normandos se hicieron dueños de Gran Bretaña en 1066. La metodología

"conversacional", el aprendizaje de una lengua a través de textos usuales o a través de la conversación con los hablantes de esa lengua, se presenta como el método más normalmente utilizado fuera del ámbito escolar o académico. Incluso en las escuelas fue éste un método cultivado por algunos profesores, quienes no dudaron en escribir manuales conversacionales para tales fines. Esta realidad aparece documentada en relación con la enseñanza del francés en los Países Bajos o Inglaterra, por ejemplo, mucho antes de que la invención de la imprenta popularizase los libros de diálogos.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI. Con la reincorporación de España a Europa, se ofrece a nuestra lengua la ocasión de integrarse también en las corrientes metodológicas existentes en los países europeos más cercanos. Probablemente hasta que los ejércitos de Carlos V no se convirtieron en árbitros decisivos de la situación política fuera de nuestras fronteras, la lengua española no había atraído la atención de otras naciones y, en consecuencia, tampoco había tenido la oportunidad de integrarse dentro de las diferentes corrientes metodológicas en uso; su "historia", en la faceta de "lengua extranjera", se inicia, pues, en la primera mitad del siglo XVI. Y esto ocurre no en España, donde no se detecta una definida conciencia respecto a la enseñanza del español a otras gentes, sino en el continente americano recién descubierto y en los países centroeuropeos, para los que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad. En el caso de Hispanoamérica, el esfuerzo didáctico, que tuvo que ser intenso y necesariamente orientado hacia la práctica, no nos ha legado tratados descriptivos sobre técnicas metodológicas, aunque sí quedan algunos testimonios de iniciativas y prácticas individuales. En Europa, la enseñanza de nuestra lengua *se inserta en los procedimientos metodológicos al uso, afincados o no,* y frecuentemente utilizados en otros idiomas, tanto clásicos como "vulgares".

4. La tradición no-gramatical: vocabularios y manuales de conversación.

La memorización de listas de vocabulario ordenadas alfabéticamente o por áreas temáticas o *capitula* es una técnica muy bien ilustrada: el hecho se detecta en todas las civilizaciones importantes sobre las cuales tenemos algún conocimiento fiable: entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos, entre los romanos. En la Edad Media, varios siglos más tarde, eran bien conocidos los *Nominalia*, manuales consistentes en listas de vocabulario organizadas por materias. Algunos de ellos fueron escritos para aprender latín, otros para aprender francés o inglés. En las escuelas, aparte de las reglas gramaticales, se hacía aprender a los alumnos largas listas de palabras de la lengua meta, con su respectiva equivalencia en el idioma nativo de los alumnos. Dentro de esta práctica se encuadra el *Universal vocabulario en latín y en romance* de Fernández Palencia (1490) o los varios "vocabularios latino-español" de Nebrija. Estos materiales se utilizaban con cierta frecuencia, a juzgar por el número de ellos que se conservan. Algunos habían sido especialmente escritos para niños (*Dictionarium puerorum*). Su utilización se remonta, por lo menos, a la antigüedad clásica. Los *Hermeneumata Pseudo-Dositheana* datan de

principios del siglo III y eran utilizados por los griegos para aprender latín. La estructura de estos manuales se caracteriza por ofrecer una lista de palabras griegas con sus correspondientes equivalencias en latín; de esta manera podían ser útiles tanto para aprender latín como griego. La utilidad se incrementaba por el hecho de que las listas de términos se presentaban en dos variantes: por orden alfabético y en *capitula*, organizados estos últimos por temas. Luego se enriquecen las posibilidades didácticas con la inclusión de un texto en el que se describe la vida diaria del alumno (*Corpus Glossariorum Latinorum, III, 31, 24; 647, 4 y 6*; Garmonsway 1978; Titone 1968). El texto se ofrecía o bien en forma narrativa o bien como diálogo. Su carácter de actualidad se refleja en frases como

> mane surgo.
> vesti me.
> da mihi calciamenta et udones et braccas.
> Iam calciatus sum; adfer aquam manibus.
> (Garmonsway 1978:13).

L. Massebieau (1878), uno de los estudiosos del tema en el siglo XIX, llega también a la conclusión de que los libros de diálogos que conocemos fueron primero elaborados y luego impresos siguiendo las pautas de que se valían los griegos para aprender latín. Y cita al respecto el *Onomasticon*, de Pollux (listado de palabras ordenadas por áreas temáticas) y *De quotidiana locutione*, de Hermonimio de Esparta (conjunto de textos descriptivos sobre las ocupaciones diarias de un romano, la jornada de un niño (al levantarse, lavarse..., etc.). Del análisis de tales testimonios podemos deducir que la estructura de estas obras se convierte en estándar y llega a concretarse en tres partes:

1º: Un catálogo de palabras ordenadas por temas.
2º: Un glosario de términos, dispuestos por orden alfabético.
3º: Un conjunto de diálogos cortos, referidos a la vida diaria.

Este es precisamente el esquema "esencial" de los libros de diálogos que se popularizaron en el siglo XVI. Según Massebieau (1878:57), los primeros libritos de vocabularios y glosarios surgieron en Alemania y Suiza; cita en especial el impreso en Ulm, en 1480. No obstante, esta tesis no se ajusta plenamente a lo que hoy conocemos; en realidad la tradición de los libros de diálogos nunca se había roto totalmente, aunque se conozcan períodos de mayor o menor intensidad en su utilización.

De hecho, la memorización de palabras era una tarea habitual en los centros de enseñanza de los monasterios, donde el objetivo era aprender latín *recte*, buscando la pronunciación no sólo adecuada sino exacta y perfecta, como recogía la regla de los Benedictinos en el apartado 45. Un ejemplo de tales prácticas es, sin duda, el *Coloquio* escrito por Aelfric en los primeros años del siglo XI (probablemente no mucho después de 1005). Aelfric, discípulo de Aeðelwold, había escrito también una *Gramática* y un *Glosario* para facilitar el aprendizaje del latín. El *Coloquio* puede ser considerado, por tanto, como un complemento más en el conjunto de la enseñanza impartida en el

monasterio. La popularidad de tales ayudas queda probada por su discípulo y seguidor Aelfric Bata, quien también nos ha legado diversos coloquios (Stevenson 1929:27 ss.).

La obrita de Aelfric es corta, como solían ser todos los libros de diálogos: ocupa 32 páginas en la edición de Garmonsway (1978). Los textos se presentan en latín y en inglés antiguo. El objetivo de lograr una *pronunciación correcta*, así como el carácter práctico del libro, se destacan por el mismo autor al inicio del diálogo:

> Nos pueri rogamus te, Magister, ut doceas nos loqui latialiter recte, quia idiote sumus et corrupte loquimur.
> Quid utilis loqui?
> Quid curamus quid loquamur, nisi recta locutio sit et utilis, non anilis aut turpis.
> Vultis flagellari in discendo?
> Carius est nos flagellari pro doctrina quam nescire.

El *Coloquio* se desvía de lo típicamente académico en cuanto al léxico, aunque no en cuanto a la corrección sintáctica o construcción de la frase. Su carácter coloquial y vivo, de indudable interés para los alumnos (a quienes frecuentemente se les exigía expresarse en latín también fuera del aula), se refleja en extractos como el siguiente:

> Habes aliquem socium?
> Habeo quendam puerum minantem boues cum stimulo, qui etiam modo raucus est pre frigore et clamatione.
> Quid amplius facis in die?
> Certe adhuc plus facio. Debeo implere presepia boum feno, et adaquare eos, et fimum eorum portare foras.
> O! O! magnus labor.
> Etiam magnus labor est quia non sum liber.
> Quod dicis tu, Opilio? Habes tu aliquem laborem?

La tónica del librito es consistente en los aspectos señalados.

Otro de los léxicos conservados, el escrito por Adam du Pont, data de 1150. En el siglo XIII son también conocidos los de Alejandro Neckam (*De Utensilibus*, glosado en Anglo-Normando) y Juan Garlande (*Dictionarius*, glosado en francés e inglés). El titulado *Femina* (ca.1415) (Owen, A. 1929; Stengel, E. 1878:1-40; Lambley, K. 1920) es claro en sus propósitos:

> "Lyber iste vocatur *femina* quia sicut femina docet infantem loqui maternam sic docet iste liber iuvenes rethoricae loqui Gallicum prout infra patebit".

Los compendios léxicos pueden ir acompañados de textos referidos a diversos temas: explicaciones del vocabulario ofrecido, referencias históricas, literarias, gramaticales, etc. De igual manera, a veces se completan con apartados de ortografía y pronunciación o con flexiones gramaticales. La ayuda que ofrecen es, por tanto, estimable y no restringida a aspectos exclusivamente léxicos, sino también culturales y lingüísticos en general. Tales

textos complementarios son también susceptibles de utilizarse como materiales de lectura, completando de esta manera la memorización de listas de vocabulario.

La situación lingüística en Inglaterra, tras la ocupación normanda de las islas británicas en 1066, hizo necesario el estudio del francés. Pero a finales del siglo XIII esta lengua, impuesta por Guillermo el Conquistador, había perdido ya su puesto como lengua única (al menos en la Administración) y empezaba a ser sentida y tratada como "lengua extranjera". Su importancia, sin embargo, para los ingleses seguía siendo alta y se precisaban materiales para aprenderla. La necesidad de una gramática del francés para los ingleses la cubrió precisamente un inglés, John Palsgrave, en 1530 (*L'Esclarcissement de la langue françoyse*). Pero ya mucho antes circulaban diversos materiales para facilitar el aprendizaje del francés, y todos ellos intentaban satisfacer las necesidades comunicativas generadas por una sociedad, la inglesa, que, al menos en ciertas áreas, debía ser bilingüe. Entre estos recursos destacan, tanto por su importancia como por su entroncamiento en la tradición didáctica no-gramatical o "conversacional, las denominadas "*Manières"*. Estos manuscritos se presentan como manuales-modelo de conversación. Entre los más conocidos figura el de Walter de Bibbesworth: *Le trayatyz que mounsire Gautier de Bibelesworth fist a ma dame Dyonisie de Mounchensy pur aprise de langage*. La obra data de finales del siglo XIII. Su popularidad está avalada por la cantidad de manuscritos que de ella se conservan. Lo más probable es que sirviese de libro de texto en la formación de los hijos de la nobleza, ya que el autor estaba muy bien relacionado con la alta sociedad británica. Se trata de un manual eminentemente práctico. No sólo aconseja que se enseñe francés a los niños desde su más tierna edad (nombrando en francés las partes del cuerpo, etc.), sino que incluye también alguna información gramatical y, sobre todo, palabras y frases de la vida diaria, *contextualizadas* en textos narrativos versificados. Los temas son tan útiles como cotidianos: partes del cuerpo, comida, alimentos en general, el campo, los ríos, el bosque, etc. Bibbesworth completa las ayudas incluyendo algunas traducciones interlineares en inglés. Como utensilio pedagógico, merece la pena destacar el avance y novedad que supone ofrecer el léxico dentro de un contexto.

No sólo surgieron imitadores anónimos de la obra de Bibbesworth, sino que pronto aparecieron adaptaciones o reelaboraciones para niños, como lo atestigua *Un petit livre pour enseigner les enfantz de leur entreparler comun francois*, escrito hacia 1399. La organización de este manuscrito es también "funcional": "para enseñar a los niños a contar; para preguntar por el camino; para hablar a las señoras y señoritas; para pedir habitación; para saludar a la gente", etc.

Los manuales de conversación suponen un enfoque metodológico y una praxis docente diametralmente opuesta a lo que suele entenderse por enseñanza gramatical: contienen diálogos coloquiales que reflejan con naturalidad el lenguaje usado en la calle o el propio de algunas profesiones y ocupaciones habituales en la sociedad de entonces: comprar, vender, en el mercado, buscar posada, preguntar por el camino para viajar de un lugar a otro, etc. Fácilmente se colige de ello que dichos manuales servían a quienes tenían que viajar a otro país y comunicarse en una lengua que no conocían.

Además, la utilidad de los diálogos debía ser apreciada muy especialmente por todos aquellos que, sin tiempo o ganas de "ir a la escuela", tenían la imperiosa necesidad de hablar otra lengua. Si se tiene en cuenta que el paso por la escuela era todavía algo restringido a

unos pocos, puede deducirse que a dicha utilidad se unía con frecuencia la necesidad, ya que es de suponer que este método conversacional era el más adecuado para quien no sabía siquiera leer (aparte de la dificultad que podía encontrar en la comprensión de los conceptos gramaticales habitualmente usados en las escuelas). Por otro lado, el estudio de la gramática no solamente era difícil cuando esta posible ayuda todavía no existía en forma de compendio sistematizado de la lengua (exceptuando las lenguas clásicas), sino que tampoco demostraba ser la mejor manera para suplir las necesidades de quien precisaba *hablar* un idioma para realizar un negocio, para pedir comida en una posada o para preguntar por el camino en sus viajes.

5. Los primeros textos de conversación para aprender español.

Desde el momento en que la lengua española sale de sus fronteras y se convierte en vehículo de comunicación del más poderoso ejército de Europa, se hace cada día más necesario hablar el español en Europa. La necesidad es más perentoria en las regiones bajo dominio de Carlos V (Italia, Países Bajos, Alemania), pero también es patente en las zonas de paso (Francia) o en aquellas otras que deben entrar en contacto con la administración y comercio imperial (Inglaterra). El español contaba ya desde 1492 con un compendio sistematizado de la lengua: la gramática de Nebrija. Pero esto no era suficiente, ni podía suplir las urgentes e incluso normales situaciones de comunicación lingüística que las nuevas circunstancias exigían. La obra de Nebrija era de corte escolar y académico, no de carácter práctico. En este sentido era poco útil para un extranjero y difícilmente utilizable como manual de aprendizaje.

La necesidad de contar con una gramática *práctica* será pronto atendida por un par de publicaciones, a partir de 1555. No obstante, ya existía un camino más directo y medios más adecuados para aprender a comunicarse con la gente: los vocabularios bilingües y los *libros de diálogos.* Ambas modalidades no solamente no habían decaído en el uso desde la antigüedad, sino que eran bastante populares en al menos algunos centros educativos europeos.

Si el libro de Bibbesworth en el siglo XIII es una muestra de esta tradición no interrumpida, otro manual similar se utilizaba también en Bélgica en 1340, también para la enseñanza del francés. Se trata de un librito expresamente preparado por un profesor para sus alumnos, en la villa de Brujas (Michelant, H. 1875; Marechal, R. 1972:25). Hoffman von Fallensleben había publicado otro librito de similar estructura y finalidad: *Horae Belgicae*, escrito alrededor de 1370; éste se propone expresamente enseñar la lengua oral (el francés).

El impresor William Caxton publicó también libritos de conversación, al estilo de las *manières*, especialmente dirigidos a los comerciantes y hombres de negocios. El titulado *Dialogues in French and English* apareció en 1483, impreso a doble columna, con el francés a la izquierda y la traducción inglesa a la derecha. El objetivo del libro se explicita claramente en el prólogo:

> "Quien aprenda con este libro podrá dedicarse a mercadear de una nación a otra y aprenderá el nombre de muchos artículos para comprar o vender y hacerse rico". (Lambley, K. 1920:43).

De nuevo hay que anotar que la publicación de Caxton carecía de originalidad: los diálogos habían sido extractados de *Le livre de Mestiers*, conjunto de diálogos en francés y flamenco, que data de principios del siglo XIV (Michelant, M. 1875). No es raro que Caxton lo conociese, ya que era tratante en sedas y había viajado por los Países Bajos, con visitas frecuentes a la ciudad de Brujas, donde los ingleses habían creado una fuerte base comercial. Le bastó a este impresor con sustituir la columna en flamenco por otra en inglés (con notorias deficiencias en la traducción, quizás porque su conocimiento de la lengua francesa distaba de ser perfecto). En la década de 1490, un ex-aprendiz en la imprenta de Caxton, Wynkyn de Worde, de origen alsaciano, sacó a la luz otro librito de similares características y con finalidad semejante: "... a good book to learn to speak French for those who want to do marchandise in France and elsewhere in other lands where the folk speak French". Los temas en torno a los cuales se desarrollan los diálogos (presentados como "diálogos", no en forma narrativa, como los de Caxton) son

saludos
compra y venta
preguntar por el camino
conversaciones en la taberna.

Wynkin de Worde añade otra parte que, aunque no nueva, posteriormente se convertirá en estándar: un vocabulario ordenado por áreas temáticas (partes del cuerpo, vestido, armas, el sol, las estrellas, el agua, los vientos, días de la semana, meses, alimentos y comidas, etc.) y cartas comerciales en francés e inglés. No cabe duda de que unos y otros autores se basaban en fuentes preexistentes. Lo original de cada uno se refiere casi exclusivamente a la reorganización de materiales en uso, añadiendo de vez en cuando elementos que la práctica había consolidado como útiles.

De los datos comentados se concluye que la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la práctica y la conversación era frecuente tanto en Inglaterra como en los Países Bajos. Es precisamente en esta última zona geográfica donde los libros de "conversación cotidiana" se difunden, al mismo tiempo que se expande la imprenta.

Según Morel-Fatio (1900:88), el primer libro de diálogos que contiene el español aparece en 1520, en Amberes: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. El libro también es reseñado por Bartolomé J. Gallardo (1866) y Peeters Fontaines (1965). Nijhoff-Kronenberg (1958) incluye en su bibliografía un título que puede referirse al mismo libro, e incluso a la misma edición: *Vocabulario para aprender Franches, Espannol y Flaminco*, Antwerpen, Willen Westermann, 14 de Noviembre, 1520 (seguido del correspondiente título en francés: *Très bonne doctrine pour apprendere Franchoys / Flameng / et Espagnol*...). El mismo Nijhoff, en la segunda parte de la misma obra (edición de 1940) incluye otro título cuya publicación sitúa en torno a 1500: *Vocabulaire pour apprendre Romain et Flameng*, Antwerpen. La estructura que se detalla es similar a la que

consta en la edición de 1520 (que incluye también el español). A las anteriores obras se añade una más, fechada el 14 de mayo de 1530: *Vocabulaire en troys langues, Françoys, Flameng et Espagnol*, publicada en Antwerpen, por el mismo impresor (Willen Westermann). En todos los casos se trata de obras anónimas y no es descabellado concluir que todas ellas tienen un origen común, probablemente las *Manières* que circulaban por los Países Bajos.

Basándonos en tales datos, es razonable concluir que la primera edición de un libro de diálogos en el que figura el español se sitúa en 1520 y nace como "añadido", traducción o ampliación de otras obras similares ya en uso.

Los llamados "vocabularios" (la denominación es ciertamente poco apropiada) se hacen famosos e incrementan su expansión por Europa a raíz de una publicación de Berlainmont, en 1536: *Vocabulaire... pour aprendre legierement a bien lire, escrire et parler francois et flameng, lequel est mis tout la plus part par personnaiges*. La obra llegó a constituir un éxito sin precedentes (Bourland 1933); el éxito no ha de buscarse en la originalidad, sino en la utilidad, en la oportunidad y en las posibilidades derivadas de la multiplicación de libros mediante la imprenta. Que el *Vocabulaire* hubiese sido o no redactado por un profesor hacia 1530 es casi irrelevante.

Veinte años después de la muerte de Berlainmont, aparecen otras ediciones políglotas, todas ellas basadas en la de este editor. Los "vocabularios" se denominaron muy pronto *Colloquia*, título que refleja mucho mejor el contenido que los caracteriza.

De 1551 data el manual de la serie de Berlainmont que incluye el español, entre otras tres lenguas: *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*. La edición está impresa en Lovaina. Ediciones posteriores aparecen en 1556, 1558 y 1560. A pesar de que el español ya constaba en libritos similares desde hacía 31 años, es éste el que suele tomarse como referencia por el hecho de que se conservan varias copias y ha sido fácilmente accesible a los estudiosos del tema.

El contenido es similar en las diferentes versiones o ediciones:

- un glosario de palabras usuales,
- números y días de la semana,
- tres diálogos (que luego se incrementan en número y variedad),
- cartas y documentos que se ofrecen como modelo y se refieren al comercio y los negocios,
- una sección con las oraciones más frecuentes que todo cristiano debe saber (Padre Nuestro, Avemaría, Credo...),
- un corto tratado de pronunciación de las lenguas implicadas, así como también algunas notas sobre aspectos gramaticales de mayor relieve.

La estructura no se desvía de la ya acuñada en siglos precedentes:

- Un variable número de diálogos (de 3 a 7 generalmente).
- Un glosario de términos útiles contextualizados en los diálogos. Suelen ofrecerse en ordenación alfabética o clasificados por áreas de interés. De esta manera constituyen instrumentos útiles para la consulta por parte de los usuarios.

- Un conjunto de materiales diversos, especialmente cartas y documentos comerciales (signo claro del entorno en el cual surgieron estos libritos impresos: el emporio comercial de Amberes).
- Una última sección con las oraciones habituales del cristiano o con anotaciones lingüísticas y gramaticales.

Como puede apreciarse, no existen pretensiones de elaborar una gramática de la lengua o lenguas incluidas, ni tampoco intención de ofrecer una selección de textos literarios que deban ser tomados como norma en el aprendizaje o en la enseñanza. Lo que se ofrece es algo de carácter *funcional*, con el fin de ser útil y atender a las necesidades comunicativas de los estudiosos de un idioma extranjero. Es muy acertado y vale la pena citar lo que se dice en el prólogo "AL LECTOR" de los coloquios en siete lenguas *(Colloquia et Dictionariolum septem linguarum....)*, edición de 1589:

> "Este libro es tan útil y provechoso y el uso de aquel tan necesario, que su valor aun por hombres doctos no se puede apreciar: porque no hay ninguno en Francia, ny en otros estados, ny en España (baxos), ny en Italia negociando en estas tierras de acá, que no tenga necesidad de estas siete lenguas aquí escritas y declaradas. Porque o sea que alguno entienda en mercadería, o que él ande en Corte o siga la guerra, o camine por tierras extrañas, ternía menester un farante para qualquier d'estas siete lenguas. (...) Quántos pudieron enriquecer sin noticia de muchas lenguas? Quién supo bien governar ciudades y provincias sin saber otra lengua que la suya maternal?"

Los libros de diálogos suplen, de esta manera, lo que no facilita la enseñanza escolar, especialmente fundamentada en la gramática; pero además sirven de base para establecer una corriente metodológica basada en textos reales, extraídos del uso diario, representativos de la comunicación cotidiana. Textos que nacen de la necesidad de quienes precisan aprender lenguas extranjeras para sus actividades comerciales, políticas, viajeras o de simple relación humana.

El origen y carácter práctico de los "Vocabularios" o "Coloquios" se debió concretar en el aula de diversas maneras, según el profesor que los utilizara y según el autor que los elaborase. Mas no se cuestionaba su validez o utilidad. Es más: el arte de los libros de diálogos había sido cultivado por eminentes pedagogos desde inicios del siglo XVI. Una figura como Erasmo no puede sino dar prestigio a este procedimiento. En 1518 publicó sus *Colloquia puerilia*, para enseñar latín. Con este librito pretende revitalizar la enseñanza de esa lengua, precisamente a través de la utilidad que se aprecia en las conversaciones ordinarias propuestas en forma de diálogos, aunque éstos se den en un ámbito escolar o académico.

Un procedimiento similar es utilizado también por otro gran pedagogo español, Luis Vives. Ciertamente, Vives, aunque español de origen, no es representativo de lo que ocurría en España en aquellos años. Su vida de adulto y su formación transcurren en París, Países Bajos e Inglaterra. Sus ideas y su pensamiento corren paralelos con los propios de los reformadores renacentistas. Al parecer, él mismo había usado un libro de diálogos para aprender griego. Posteriormente, aplicó los mismos principios pedagógicos a la

enseñanza de la lengua latina en su *Exercitatio linguae latinae*. La obra fue bastante usada en Gran Bretaña. Como buen renacentista, defiende y promueve con entusiasmo la adquisición de las lenguas clásicas, pero apartándose notoriamente de procedimientos escolares estériles, que convierten el estudio de la gramática en un fin en sí mismo, en vez de en "un medio para un fin" (Mayáns y Siscar, "Obras completas", ed. facsimilar, 1964; M. Breva Claramonte, 1984; D. Kress, 1940).

Vives se muestra enemigo del formalismo porque comprueba que la insistencia desmesurada en las formas ha conducido a la vaciedad de contenidos en el aprendizaje, a la dialéctica estéril. Esta realidad la percibe también en la enseñanza del latín. De ahí que abogue por la enseñanza a través de la lectura, a través de la expresión escrita, más que mediante la teoría gramatical o los ejercicios dialécticos. El recurso a la práctica de la lengua oral no se acentúa excesivamente; en medio de todo el latín no era la lengua de comunicación diaria, sino sólo la lengua cultivada en las escuelas y de comunicación en ambientes académicos y quizás diplomáticos.

Dentro del contexto renovador propugnado por este pedagogo, se intuye el principio de que los idiomas deberían aprenderse de la misma manera que hemos aprendido nuestra primera lengua. Merece la pena destacar alguna de sus afirmaciones. En *De pueris educandis* afirma:

> "La gramática debe subordinarse a la lectura de autores. No vale la pena aprender una lengua si no buscamos algo más allá de las formas lingüísticas".

Algunos pasajes de sus escritos son de sorprendente actualidad. Con su librito de diálogos, *Exercitatio linguae latinae*, pone a punto la técnica conversacional para que los alumnos hablen el latín. Vives asegura que ha escrito los "diálogos" como un conjunto de ejercicios para practicar la lengua hablada. La obra consta de 25 conversaciones que giran alrededor de la realidad diaria del niño y su entorno. Algunos de los títulos son similares a los que encontramos en los primeros libritos de esta índole, escritos en la época romana; y, naturalmente, parecidos o iguales que los contenidos en los *Vocabularios* al uso por esos años:

"Al levantarse por la mañana"
"La cocina"
"El cuerpo humano"...

Es preciso destacar que si Erasmo y Vives, entre otros, no se contentaron con estar de acuerdo en que las lenguas se debían aprender mediante la práctica (*hablar hablando y escribir escribiendo*), sino que dedicaron también parte de su tiempo y capacidad a la elaboración de materiales prácticos que ilustrasen estos principios, eso fue así no sólo por su propia iniciativa e invención, sino *siguiendo modelos ya existentes*. Tanto Erasmo como Vives comprobaron que la defensa del latín no tenía por qué divorciarse de lo que ya se hacía en el aprendizaje de las lenguas vernáculas. Los manuales que ambos compusieron apuntaban al logro de una consolidación en el dominio de la lengua escrita y en la fluidez

oral. Es razonable suponer que el hecho constituyó una ayuda de gran valor para el afianzamiento de la metodología "conversacional" en la didáctica de lenguas.

Los "colloquia" o "vocabularia" llegarán a ser, durante varios siglos, el modelo más ampliamente utilizado para suplir o complementar el método gramatical. De hecho los libros de diálogos siguen publicándose hasta nuestros días, aunque sea con variantes que afectan tanto a la calidad como a la cantidad.

6. Las primeras gramáticas de español para extranjeros

Las dos grandes tradiciones metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras (*gramatical y conversacional*) presentan ventajas y desventajas, dependiendo del punto de vista desde el cual se enfoque dicha enseñanza o de los resultados que pretendan lograrse. La práctica docente centrada en la gramática -suponiendo que no se reduzca a una simple memorización de principios teóricos y de reglas- tiene la ventaja de facilitar la sistematización de los conocimientos adquiridos y la integración de los mismos dentro de un entramado de relaciones lógicas que constituyen el esqueleto de una lengua y facilitan, sobre todo, el uso "correcto" de las formas, especialmente en el lenguaje escrito. En contrapartida, la fluidez en la lengua hablada o está ausente o queda en estado de embrión, sin desarrollar.

La enseñanza centrada en los libros de diálogos, es decir, en los textos y materiales extraídos del "uso oral" de la lengua que se aprende, presenta la ventaja de posibilitar la adquisición de la lengua *realmente usada*, no "la que tendría que usarse" (según la gramática o los gramáticos). Si a ello se añade la práctica de la conversación, el discente puede adquirir una aceptable fluidez o facilidad en la comunicación. Es preciso reconocer que dicha fluidez quizás abunde en "errores gramaticales", bien porque la gramática no ha sido objeto de especial estudio o insistencia, bien porque el lenguaje aprendido (coloquial) implica ya de por sí el "olvido" de algunas reglas gramaticales, cuando no patentes errores "de gramática".

La enseñanza de una lengua mediante la gramática no es un todo sin fisuras y perfectamente homogéneo. No todas las gramáticas son igualmente adecuadas para quien desea aprender una lengua extranjera. En términos generales el acercamiento a la gramática suele hacerse desde dos perspectivas: la **especulación y análisis teórico** y desde la **práctica lingüística**. No obstante, ambas perspectivas se "conjugan" con frecuencia en mayor o menor grado, dando origen a obras **mixtas**. La gramática de Nebrija puede definirse como de carácter "eminentemente filológico", no totalmente ajena a la "especulación" ni a la "práctica". Las gramáticas "prácticas y normativas" prescinden de los elementos y explicaciones que inciden mayoritaria o exclusivamente en el análisis o especulación lingüística, porque ello redundaría en un grado de complejidad que entorpecería el aprendizaje y sería secundario para el uso comunicativo de un idioma. De ahí la necesidad de gramáticas "prácticas", gramáticas que se concentren en la descripción normativa y del uso, sin extenderse en las posibles razones que sustenten dicha norma. Quien aprende una lengua con fines sanamente "utilitaristas", no busca razonamientos o justificaciones teóricas, sino pautas precisas y concretas para poder utilizar dicha lengua en la comunicación. Pues bien, las lenguas vulgares carecían también de este tipo de gramáticas prácticas hasta el siglo XVI.

La primera gramática de esta índole, aplicada al español, apareció poco más de medio siglo después de la de Nebrija, en 1555. Se imprimió en los Países Bajos, como había ocurrido con el primer manual de textos conversacionales, y su título señala ya la finalidad perseguida: *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola, Lovaina*. Sólo cinco años antes había sido impresa otra obrita de título similar: *Util y breve institución para aprender los principios de la lengua hespañola*, 1550, por F. Laurentius a Villavicentio. Aunque el título es similar a la gramática de Lovaina, aún no me ha sido posible localizar ningún ejemplar para poder establecer si existe algún grado de semejanza o dependencia entre ambas obras.

No incluyo dentro del capítulo de "gramáticas de español para extranjeros" el *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés, porque, aunque contenga algunas reglas y preceptos prácticos, éstos están diluidos a lo largo de un texto conversacional que se aleja de lo que pudiera ser considerado como manual sistematizado de pautas y normas lingüísticas claras y directas. Así pues, cabe afirmar que la gramática anónima de Lovaina (1555) inaugura un nuevo procedimiento en el arte de escribir gramáticas de utilidad para quien aprende español como lengua extranjera.

Los estudios realizados por algunos filólogos españoles sobre estas primeras gramáticas de español orientadas a los extranjeros se han centrado, de manera exclusiva o prioritaria, en aspectos lingüísticos. Pretenden delinear la teoría gramatical subyacente en la obra a través del análisis de ésta. Sin poner en duda el mérito y la brillantez de tales trabajos, conviene tener en cuenta que tanto esta gramática como otras que siguieron (especialmente la de 1559) no las conciben sus autores como "tratados analíticos o especulativos de gramática española", sino como conjunto de normas útiles para los extranjeros que deseen aprender nuestro idioma. Desde esta perspectiva, los estudios analíticos son menos pertinentes que los de carácter didáctico.

a. La "Util y Breve Institución" de 1555.

La *Util y breve Institución* se escribió "para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola". Seguramente por razones comerciales se presenta en tres lenguas: español, francés y latín. De esta manera el número de lectores potenciales se incrementa de manera importante, asegurando las ventas del librito. Es muy probable que Gravio, el impresor, tuviese en cuenta esta realidad a la hora de la publicación.

Estamos frente a una gramática *práctica* y, en tal sentido, inaugura la tradición de este tipo de manuales aplicados al español. Comienza con una corta referencia a la pronunciación española (poco más de una página) y pasa luego a las partes de la oración, las declinaciones, un amplio tratamiento de las formas verbales, la conjunción, adverbio, preposición, interjección y una breve nota sobre los patronímicos. Cierran el libro varias oraciones fundamentales del cristiano ("*Pater Noster, Avemaría*",...), como ya era habitual en los *Coloquios* o Libros de Diálogos.

El carácter pedagógico-práctico de la gramática es patente por doquier. Respecto al **artículo**, se ofrecen las formas, en masculino, femenino y neutro, así como el plural:

Singular numero	**numero Plural**
No. El	No. Los
Ge. del	Ge. de los
Da. al, a	Da. a los
Ac. Al, el	Ac. los
Ab. del	Ab. de los.

Carecen de artículo en el vocativo, en el un número y en el otro: assi como los Griegos. Pero solemos exprimir el vocativo por ô, el cual es adverbio, también sirve à, al vocativo, como à Pedro.

Este articulo masculino alguna vez se pone por el articulo femenino, en aquellas dictiones que comiençan por vocal, como el alma, el agua. (A. Roldán, ed. 1977:8)

En las declinaciones de los nombres, se sigue el modelo latino en cuanto a los "casos" (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo). Naturalmente, éstos vienen marcados no por sufijos (como en las lenguas clásicas), sino por las preposiciones antepuestas; la manera de enseñar latín en el sistema escolar impone también los patrones para enseñar una lengua que ya había desarrollado otros mecanismos ajenos a las flexiones finales para marcar las diferentes funciones del nombre (sujeto, complemento). Tanto las explicaciones como las instrucciones son siempre concisas y prácticas:

"Los femeninos se forman del masculino mudando la E, del singular, por todos los casos en A, en el plural mudando la O en A, El Neutro muda la E del masculino en O.

Assi como ESTE ESTAS ESTO.

dice el autor anónimo al hablar de los pronombres demostrativos.

La gramática es sencilla y puede servir de guía a cualquiera que desee aprender el español, ya sea directamente, leyendo en esta lengua, ya sea a partir del francés o del latín. Lo práctico, lo descriptivo-normativo es prioritario y quizás único. Una obra así, más que servir de base a un estudio sobre teoría gramatical, constituye un instrumento útil para la práctica de la lengua. La primera obra anónima de Lovaina pone el énfasis en las formas, reduciendo el manual casi a una "morfología superficial del español". Se trata, en consecuencia, de *una gramática pedagógica.*

Desde el punto de vista metodológico, como gramática que es, el libro debe clasificarse dentro de lo que suele entenderse por "enseñanza gramatical". Ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que en este caso la gramática no parece constituir un fin en sí mismo, sino que más bien se utiliza como un medio para llegar al español. Incluso dentro de lo que es la enseñanza gramatical, debe destacarse el aspecto práctico y utilitario de tal proceder. No se trata tanto del aprendizaje memorístico de reglas gramaticales cuanto de la presentación descriptiva del español y de sus formas para aprender a usarlo.

Estudiar la gramática para aprender una lengua extranjera no es, evidentemente, una novedad. Con este procedimiento solamente se aplica al español lo que ya se venía haciendo con el latín y el griego. Se da continuidad a una manera de aprender lenguas bien "instalada" en los hábitos docentes y discentes. Pero las lenguas "vulgares" presentaban características

propias que debían ser tenidas en cuenta; características que afectaban no sólo al sistema lingüístico, sino también a algo tan fundamental como que las lenguas clásicas eran lenguas de uso restringido en el ámbito escolar y académico, mientras que las lenguas vulgares eran el medio habitual de comunicación diaria. Las necesidades surgidas de esta realidad ocasionaron la incorporación de variantes importantes en la didáctica lingüística, pero aún se mantuvieron en la docencia dos componentes esenciales: la traducción y las lecciones de gramática. Si nos atenemos a testimonios de la época, las clases de lengua en el siglo XVI se ajustaban a cuatro ejes: la explicación de las reglas de pronunciación, la gramática y sus reglas, los ejercicios de lectura y la memorización de vocabulario (Lambley, K. 1920:179ss). Aunque es de suponer que cada profesor podía introducir modificaciones a este esquema o valerse de algunas técnicas especiales (traducción interlinear, práctica de diálogos...), las líneas maestras se mantenían con firmeza, continuando la tradición medieval aplicada a la enseñanza del latín.

b. Gabriel Meurier

Probablemente quienes primero sintieron la necesidad de adecuar la enseñanza de las lenguas "vulgares" a las exigencias del momento fueron los profesores, en estrecho contacto con sus alumnos. De hecho, la creciente difusión de los *diálogos* y su utilización en el aula es un signo evidente de la importancia que va cobrando el aprendizaje de la lengua coloquial. Un buen ejemplo de los nuevos tiempos fue Gabriel **Meurier**, profesor flamenco, natural de Avesnes (Heano).

Se sabe que a mitad del XVI Meurier vivía en Amberes y formaba parte del gremio de maestros de la ciudad, del cual fue decano por tres veces, hasta ser expulsado a raíz de su deficiente comportamiento y desmanes. Según Bourland (1938), Meurier publicó unas 20 obras, todas ellas dedicadas a la enseñanza y con no poco éxito. Entre 1558 y 1587 se calcula que se vendieron unos 1.000 ejemplares de las obras de Meurier sólo por parte de Plantin y Waesberher, dos de los libreros de aquel entonces. Cuatro de sus publicaciones se refieren a la enseñanza del español, lengua que enseñaba junto con el italiano, el francés, la contabilidad y la aritmética. En 1558 aparecen juntas dos obritas: *Breve instruction contenante la manière de bien prononcer & lire le François, Italien, Espagnol et Flamen* y *Coniugaisons, règles et instructions mout propres et nécessairement requises pour ceux qui désirent apprendre françois, Italien, Espagnol et Flamen*.

Ambas fueron impresas en Amberes. Diez años más tarde, en 1568, aparecen publicadas nuevamente, con el título de *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieren deprender español y francés*. En el mismo tomo se incluye también la *Breve instruction contenante les règles necessairement requises pour naiuement prononcer, Lire et parler l'Espagnol*. Esta obrita queda prácticamente igual que la publicada en 1558, mientras las *Coniugaciones* habían sido revisadas y parcialmente simplificadas.

Desde el punto de vista de la presentación, las *Conjugaisons* son un tratado sistemático de las formas del español, italiano, francés y flamenco, presentadas en cuatro columnas que corren en paralelo con las flexiones de cada una de las lenguas. Las *Coniugaciones* del 68 son prácticamente las mismas que las del 58, pero reducidas a dos

lenguas, el francés y el español, con algunas correcciones y revisiones. La obra de Meurier viene a ser, pues, una gramática práctica de esas cuatro lenguas, gramática descriptiva cifrada en la morfología y muy reducida en extensión (y en la parte española), especialmente si la comparamos con el primer Anónimo de Lovaina. Meurier, profesor de lenguas y como tal buen exponente de lo que este colectivo hacía en el aula, recoge en su opúsculo una metodología de base gramatical y práctica extensamente difundida en Centroeuropa. Además Meurier también daba clases "privadas", aparte de sus actividades en las escuelas públicas.

Las necesidades de quienes aprendían las lenguas vulgares no se reducían a la memorización de las formas gramaticales, por muy prácticas que éstas fueran. En aquellos años, Flandes estaba bajo dominio español y es presumible que muchos tuviesen que comunicarse con las fuerzas de ocupación. No cabe duda que los asuntos se despacharían más fluidamente si las cartas llegaban en español a los administradores españoles, si los negocios se hacían en la lengua de quienes controlaban el mercado, etc. Siendo españoles los ocupantes (aunque muchos de los soldados realmente no lo eran, ya que el ejército estaba constituido por fuerzas de diversas procedencias y nacionalidades distintas), la lengua española se erigió en aquellos años en el idioma cuyo conocimiento era, en ocasiones, imprescindible, no sólo en los Países Bajos, sino también en los países del entorno, como Francia, Inglaterra y Alemania. Meurier también imprimió otras obras de carácter complementario respecto a lo que ofrecían los libros de gramática. Así fueron, por ejemplo, *La fleur de lis contenant certaines petites missives alphabetiques & familieres, tant en faveur de ceux ou celles qui font estat d'enseigner le Français comme des jeunes filles désireuses d'apprendre à bien, promptement & mesurement le lire, peindre ou escrire (Anvers, 1568).* O su *Recueil de sentences notables, dicts et dictons comuns en adages, proverbes & refrans... (Anvers 1568).* O el *Tresor de sentences dorées dicts proverbes, refrans & dictions communs, reduits selon l'ordre alphabetique en quatre langues, a savoir Latin, Espagnol, Thiois et françois.*

Todas estas obras están constituidas por materiales lingüísticos extraídos de la realidad comunicativa y ajenos en su motivación u organización a lo que podría derivar de una concepción centrada en lo estrictamente gramatical. Pero sin lugar a duda, lo que mejor pone de manifiesto esta característica es el librito publicado en Amberes, en 1568, *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechos de quantos salieron hasta agora, para qualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y francés*. La metodología fundamentada en textos reales, coloquiales o de uso sigue, por tanto, plenamente vigente también entre los profesores "oficiales" de lenguas. Pero sobre este punto volveremos más tarde.

7. Asentamiento y apogeo de las gramáticas de español para extranjeros en el siglo XVI.

En el mismo año en que el profesor Meurier iniciaba sus publicaciones sobre el español, apareció, también en Amberes, otra gramática importante: *Gramatica castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y*

decentemente, 1558. Su autor era el licenciado Villalón (edición facsimilar de C. García, 1971). La obra incluye varios objetivos. En primer lugar, subyace la idea de que la lengua española, lengua "vulgar", puede "*ser reducida a arte, en imitación de la latina y la griega*". Mediante la gramática, el español no solamente se "asimilará" a las lenguas clásicas, con todo el prestigio que ello conlleva, sino que también se garantizará una norma permanente de referencia para usarla "correctamente", tanto en el presente como en el futuro, "*porque en ningún tiempo esta nuestra lengua se pudiesse perder de la memoria de los hombres*" (Prólogo). En segundo lugar, está la realidad del naciente imperio español: la expansión imperial se facilita y consolida con la expansión de la lengua de los vencedores: "*... y tambien porque la pudiessen todas las naciones aprender...: por estas razones intente subjetarla a arte con reglas y leyes*".

Si éstas son las intenciones, la realidad no parece que pueda darles cumplida satisfacción. Las gramáticas de Nebrija y de Villalón, a pesar de las declaraciones de sus autores, no parecen estar pensadas para extranjeros que deseen aprender la lengua española, sino más bien para hablantes nativos del español o incluso para hablantes del español que tienen como meta última el aprendizaje de la gramática latina (Sarmiento 1992). La medida de lo que separa a Villalón de las gramáticas pedagógicas o prácticas de español para extranjeros puede ilustrarse más claramente comparando la obra de este autor con lo que ofrece el Anónimo de Lovaina, 1555, o Las *Coniugaciones* de Meurier:

ANONIMO DE LOVAINA, 1555:

DEL VERBO

El verbo es una parte de la oration que se coniuga por modos y tiempos & c.

Ay verbos de dos maneras, personales e impersonales. Lo demas que del verbo se suele dezir de la Grammatica Latina, lo podremos entender.

Dos son los generos de los verbos, activo y Passivo. Neutro pocas vezes hallará. Communi y Deponente no lo ay en la lengua Hespañola. Los mesmos modos y tiempos tiene la lengua Española que la latina: excepto que los Hespañoles tienen dos preteritos. El primero es conforme al Aoristo de los Griegos: porque significa lo passado, pero sin determinar tiempo: Como yo ame, yo salte. El segundo significa el tiempo praeterito mas cerca passado, y determinando tiempo: Como yo he amado, yo he saltado, del qual usamos quando oy, ô ayer, ô poco antes auemos amado, ô saltado: abaste aver dicho esto del preterito.

Los verbos Hespañoles commodamente se podran reduzir a tres coniugaciones: la primera sera de aquellos verbos que tuvieren el infinitivo en AR. ansi como , Amo, Salto, Canto, en Infinitivo Amar, Saltar, Cantar.

Y tras unas pocas aclaraciones más de este tipo, pasa el autor a exponer las formas de los verbos:

Yo soy

Tu eres

Aquel es
Nosotros somos
Vosotros soyes
Aquellos son
etc.
(p. 41-42).

Compárese lo anterior con lo ofrecido por Villalón:

Deffiniçion del Verbo

Verbo es una boz que significa hazer, o padeçer (que llama el Latino action o passion) alguna obra en alguna differençia de tiempo. Como este vocablo o boz, enseño que significa hazer yo esta obra de enseñar en este tiempo presente. Y esta boz padezco, que significa padeçer yo en este tiempo presente.

Y para mejor entender esta deffiniçion y naturaleza del verbo es de notar: que ay solas tres differençias del tiempo por donde se varia el verbo por la lengua Castellana. Tiempo presente, como yo amo. Y tiempo pasado, como yo ame. Y tiempo futuro, que es el que esta por venir, como yo amare. Por solos estos tres tiempos dize toda su habla y continua su conversacion el Castellano. Aunque Antonio de Nebrixa en su arte de Gramatica Latina añadio dos preteritos y dos futuros, perfecto y imperfecto y plusquamperfecto. Pero esto fue ansi porque lo hallo en la elegançia Latina: y ansi lo puso el preçeptivamente, para que ofreçido el verbo en algun autor lo entendiesse el que lo leya en su verdadera sinnificaçion y intinçion. Pero nuestra lengua Castellana no tiene neçesidad de esta multiplicaçion de tiempos, aunque alguna vez use dellos, todos se incluyen en tiempo pasado, o si son futuros van debajo y se incluyen en el tiempo que esta por venir.

Segundo es de notar que se varia el verbo comunmente por cada qual destas tres differençias de tiempos por tres personas. Por primera persona, como yo amo. Y por segunda persona, como tu amas. Y por terçera persona, como aquel ama.

Terçero es de notar, que juntamente se varia el verbo por dos numeros. El uno es singular, que habla de uno: como yo amo, tu amas, aquel ama. El otro es plural: que habla de muchos: como nosotros amamos, vosotros amais, aquellos aman...
(p. 36-37)

El tema, como se ve, es tratado de manera diferente por ambos autores. Mientras el Anónimo de Lovaina se limita a dar enunciados y a exponer las formas, Villalón, junto con la exposición de las formas (de carácter menos elemental o visual y de sistematización más compleja que en el Anónimo), intenta dar algunas explicaciones complementarias, de mayor o menor amplitud y profundidad, según los casos. No todas estas explicaciones son inmediatamente útiles al estudiante extranjero, a pesar de que no impliquen sutiles disquisiciones gramaticales.

Pero su accesibilidad, incluso para los no nativos, se aprecia, sino en todas, sí en algunas partes:

"Nombre es una voz o vocablo que sinifica las cosas propias o comunmente y no sinifica hazer, ni padeçer en tiempo. Como Pedro, hombre, tabla, madero. En ser voz, el nombre y la letra se comunican: porque todas son vozes. Pero diffieren en la letra por si no sinifica cosa alguna: y el nombre que es ayuntamiento de letras, que el Latino llama diçion, siempre sinifica cosa alguna. Dize: propriamente: por los nombres proprios, Pedro, Martin: los quales sinifican una cosa singular, o singular persona.
(p. 13-14).

Pero más adelante concreta el género del nombre "en cuanto a la significación" (7 reglas) y en cuanto a "la terminación" (37 reglas) de manera sencilla y práctica:

Regla primera.
Todo nombre que por su sinificaçion conveniere a macho sera del genero masculino: y se señalara con su propio articulo, este. Como Pedro, Martin, Francisco.

Regla segunda
Todo nombre que por su sinificaçion conveniere a la hembra sera del genero femenino, y se señalara con su propio articulo, esta. Como Maria, Catalina.
(...)

Regla 6.
Todo nombre de letras es del genero femenino. Porque ansi dezimos Esta, a. Esta, b. Esta, c.

Regla 7.
Todos los nombres de ciudades y yslas son del genero femenino...
(p. 21-27).

En conjunto, la obra de Villalón es con frecuencia algo intermedio entre la gramática especulativa y teórica y la gramática práctica y pedagógica. Las reglas citadas anteriormente constituyen un buen ejemplo de esta última faceta y de su potencialidad didáctica.

También en 1558 publicó Meurier una sistematización práctica de la morfología española, latina, francesa y flamenca. Meurier no se plantea problemas de fondo, ni trata de aclarar conceptos o aportar explicaciones sobre las distintas categorías gramaticales, ni intenta justificar usos, etc.; se limita a aportar cuadros esquemáticos y sistemáticos de las formas.

Así por ejemplo, la terminación del verbo español la resume de esta manera:

coniuga	1	o, as, a	comme	hablo, hablas, habla
	2	o, es, e		hago, tu hazes, el haze
	3	o, is, e		sirvo, tu sirvis, el sirve.
		ado		hallado

Preterito	ido			comido
	ito	comme	yo he	escrito
	cho			hecho
	ar			hablar
infinitivo	er	comme	Quiero	hazer
	ir			escriuir

exceptés He, se, voy, doy, estoy, soy.

Meurier pone de manifiesto sus cualidades de profesor, orientado preferentemente hacia la práctica y atento a un mínimo de contextualización e interés. Así, por ejemplo, expone sucinta pero claramente las flexiones del presente de "Querer" en frases afirmativas, interrogativas, negativas o negativas-interrogativas, de manera diáfana:

"P. Que es lo que han determinado de hazer?
R. Para que lo preguntays?
P. S'io lo supiesse, yo no lo preguntaria.
R.
yo quiero
tu quieres
el quiere
v.m. quiere
queremos
vos quereis
ellos quieren
quiero yo ?
etc.
yo no quiero
etc.

Obritas de esta índole son útiles, sencillas y comprensibles para cualquiera. Los profesores de idiomas saben por experiencia que un extranjero prefiere la máxima simplificación en la sistematización de la lengua que aprende.

8. La segunda gramática anónima de Lovaina (1559).

En 1559 se imprimió otra gramática del español con carácter anónimo: *Gramática de la lengua vulgar de España, Lovaina, 1559* (edición de Balbín/Roldán, 1966). Al igual que el Anónimo de 1555, el autor de esta obra pretende ofrecer una guía para todo aquel que desee aprender español:

> "... quiero dar al presente tales reglas [de la lengua vulgar de España] i precetos que todo hombre de qualquier nacion que fuere, pueda mui facilmente i en breve tiempo hablarla, i escriuirla mas que medianamente..."

Obsérvese que la finalidad es no solamente aprender a escribir y leer el español, sino también a hablarlo. La importancia otorgada a la lengua hablada está reflejada en la extensión que el autor da a la "pronunciación" de cada letra: son veintiuna páginas las dedicadas a este tema y hay que reconocer que algunas observaciones reflejan una clara reflexión e incluso experiencia del autor en el aprendizaje de otras lenguas o en las dificultades que pueden encontrar los extranjeros que aprenden nuestro idioma. Así, al tratar de la "s" dice:

> "Notese bien que esta letra no puede estar, en la lengua vulgar, en el principio de las palabras embuelta con otra consonante, sin que tenga en las espaldas alguna de las vocales; por tanto devemos escrivir y pronunciar espero. estoi, escrivo; y no spero, stoi, scrivo."
> (p. 19-20).

Anotaciones como éstas no las haría un gramático sin experiencia en la enseñanza del español a extranjeros, ni alguien que no tuviese experiencia directa sobre las diferencias existentes entre el español y otras lenguas (inglés, holandés...) en lo concerniente a las secuencias de sonidos al inicio de las palabras.

En cuanto al cuerpo de la "gramática" propiamente dicha, el autor se ciñe, en general, a una exposición sistemática de las formas, abundando en cuadros sinópticos. También añade con frecuencia algunas explicaciones sucintas que tratan de explicar el uso; no puede compararse, sin embargo, con Villalón, ni, por supuesto, con Nebrija. El mismo autor se disculpa de esa carencia de explicaciones "teóricas" aduciendo que

> "como no he definido ni declarado que cosa sea el articulo, por pensar que vernà este tratado a manos de personas prouectas i leidas... Por la mesma causa dexo de explicar que sea nombre; y en las otras dos partes pienso de hazer lo mismo".
> (p. 33-34)

El resultado final es una obra bastante completa y eminentemente práctica. No es muy diferente de la publicada en Lovaina 4 años antes, al menos en lo que concierne a la descripción formal del español. Destaca el hecho de que el Anónimo de Lovaina de 1555 redactó su obra en tres lenguas (español, latín y francés) mientras que ésta del 59 ha sido redactada exclusivamente en español. De otra parte, en la impresión, la *Gramática de la lengua vulgar* es más clara, abundando los esquemas flexivos (artículos, sustantivos, verbos...), lo cual la hace más útil y atractiva para el estudiante extranjero. En ambas gramáticas el orden de presentación de las diferentes partes de la oración es similar, reservando al verbo una considerable extensión, pormenorizando las distintas formas y flexiones. La gramática del 59, en conjunto, refleja el trabajo de un profesional de la lengua

española más cualificado y menos influido por otras prácticas y procedimientos didácticos usuales en los Países Bajos por aquellos años. Este hecho se revela en varios puntos:

- no se incluyen las oraciones del cristiano al final de la obra,
- el texto es monolingüe,
- el autor da la impresión de poseer mejores conocimientos gramaticales, aunque no los exteriorice en la obra (al parecer porque así lo decide él mismo).

En contraste con esto, La *Util y Breve Institución*, de 1555

- incluye las principales oraciones del cristiano al final, como venía haciéndose con los "Colloquia" y materiales de esta índole;
- es una gramática redactada en tres lenguas, lo cual la hacía asequible a muchas más personas. Esto redundaba, sin duda, no solamente en mejores ventas, sino también en un mayor grado de accesibilidad de las explicaciones al público no español. En la *Util y Breve Institución* se rezuma por doquier el carácter práctico del autor, alejado de preocupaciones de orden especulativo o teórico, al contrario de lo que hace el autor de la Gramática del 59, quien se cuida de exteriorizar esas mismas ausencias especulativas o analíticas (quizás para evitar posibles críticas o acusaciones de "ignorancia").

El parecido entre ambas obras, tanto en el carácter de las explicaciones dadas como en la presentación del contenido, hace muy verosímil pensar que el autor de la gramática del 59 tuvo muy presente la que le había precedido sólo cuatro años antes. También es probable que conociese la gramática de Villalón, publicada un año antes en Amberes. Las dos gramáticas de Lovaina no constituyen obras relevantes desde el punto de vista de la teoría gramatical. Los autores tampoco dan la impresión de tener tal objetivo en mente. Pero, ciertamente, son libros pioneros en cuanto que tratan de presentar la gramática del español a los extranjeros, un área que en este siglo y en los posteriores no atraerá la atención de los gramáticos en España.

Conviene destacar, no obstante, que los autores de estos tratados eran, con toda probabilidad, españoles (A. Alonso, 1951; A. Roldán 1977; Roldán/Balbín 1966). En favor de esta tesis se han dado razones de peso por algunos autores. A ellas pueden añadirse otros argumentos derivados de la manera como se trata y presenta el contenido. En general, los españoles que escriben una gramática no lo hacen teniendo en cuenta los problemas de contraste y las dificultades que dichos problemas generan para quienes, desde su lengua materna, desean aprender español. En cambio los autores extranjeros suelen tratar problemas específicos y contrastivos relacionados con la lengua que les es propia. Así, los italianos incidirán en las dificultades que probablemente ellos encontrarán al aprender el español; los franceses, en los problemas con que se encontrarán los hablantes de esta lengua, etc. Estos rasgos no aparecen en las dos obras de Lovaina, exceptuando algunos detalles de escasa entidad en el Anónimo del 59 (como ya anoté en su lugar).

La obra de Baltazar Sotomayor, publicada en Alcalá de Henares en 1565, merece ser mencionada en este capítulo, a pesar de que fue escrita para "aprender la lengua francesa", según reza el título: *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana.* La estrecha relación entre imperio y lengua es resaltada por Sotomayor en el prólogo, pero en sentido diferente a como lo había hecho Nebrija años antes: las tierras bajo dominio del rey Felipe II -dice- son tan extensas que es necesario conocer otras lenguas, además del español, para que

el trato no sea "perjudicial y dañoso". Con buen criterio, destaca que entre las lenguas más importantes o principales están el francés y el italiano, sobre todo a raíz del matrimonio de la reina, que ha originado una intensificación de la "comunicación" entre España y Francia:

> "a quien no supiere francés le faltará mucha parte de lo que el buen cortesano debe tener... pues uno de los tratos más frecuentes es con las damas, de las quales muchas son francesas..."

Sotomayor podría haber sido un excelente ejemplo para inspirar la confección de una gramática de español para extranjeros en España: su obra no es ni una gramática típica ni una gramática sistemática; el énfasis recae sobre la vertiente práctica y el uso de la lengua, a la vez que abunda en lo que hoy denominaríamos "contextualización" de formas y elementos léxicos. Así por ejemplo, las formas del verbo "*parler*" se presentan contestando a una pregunta y sugiriendo prácticas repetitivas con las distintas flexiones del presente de indicativo de dicho verbo:

P. Mon ami, que faict on maintenant?

R.		R.	
	Parle		Hablo
	cherche		Busco
	Trouve		Hallo
I	Achette	Yo	Merco
	Fay		Hago
	Scay		Se
	Dy		Digo

Lo mismo se repite con TU, IL, etc., para seguir con algunas anotaciones gramaticales y añadir todavía más ejemplos:

Exempli gratia
P. Que havez vous faict auiourdhuy?
Que aveys vos hecho oy?
R. Pourquoy le demandez-vous?
Por que lo preguntais o pedis?
Si ie le scavais, ie ne le demanderois pas.
Si yo lo supiesse no lo preguntaria.

I ay parle	Yo he hablado
Tu as achette	Tu has mercado
Il a paye	El ha pagado,

etc.

La gramática se presenta y se hace llegar al alumno mediante frases en forma de diálogos. Lo mismo hace Sotomayor al tratar de la pronunciación. No es una obra en la que se perciban las reglas típicas; sólo en la segunda parte, al tratar del "estilo para bien leer y

hablar la lengua francesa" se enuncian 12 reglas. Algo similar se aplica para "bien escrire & prononcer la langue Espagnole". La sintonía de Sotomayor con los procedimientos metodológicos de la tradición no-gramatical y con los materiales usuales en los Países Bajos es evidente: al final de su libro incluye un vocabulario francés-español y 20 páginas de diálogos en torno a temas cotidianos: "Plática de dos amigos que se topan en la calle. El uno llamado Pablo y el otro García y van los dos en casa de un mercader a comprar paño..." . El manual demuestra con creces la existencia de autores españoles con ideas claras e innovadoras en la didáctica de lenguas extranjeras. Fue una pena que el ejemplo de Baltazar Sotomayor no cundiera ni en nuestro país ni en el extranjero.

9. Gramáticas de español para extranjeros en Italia.

La expansión del imperio español por Europa se incrementaba tanto en extensión como en intensidad. Esta debió ser una poderosa razón para que en Italia se acrecentase en estos años el interés por el estudio de la lengua española, interés que ya había surgido años atrás, avalado por los Borgia y, principalmente, por el acceso a la silla de San Pedro del español Alejandro VI (1492-1503). Pietro Bombo cuenta en su *Della volgar lingua* (B. Croce, 1895:8) que el español había entrado en Italia debido a los servicios que España prestaba al Pontífice de Roma y

> "ai nostri uomini e alle nostre donne oggimai altre voci, altri accenti avere in boca non piaceva che spagnuoli".

En el siglo XVI, el español llega a ser la lengua preferida de los grupos selectos de la sociedad italiana. Tanto es así que el Galateo se queja, ya en 1504, de que se haya puesto de moda en Italia una lengua con tanto residuo moro y visigodo...

Otro hecho que revela al auge del español en este país reside en la alta frecuencia con que era utilizado a manera de mote o lema en las empresas y emblemas. Lo cual, a su vez, era un reflejo de la popularidad del español entre los grandes señores, civiles y militares, así como entre la gente noble y "elegante" (B. Croce 1895:10-11). Las razones de mayor relieve y peso, sin embargo, son las comerciales y políticas. Como reconoce *Il Cortegiano*, las cortes de los grandes siempre estaban llenas de "caballeros" extranjeros (= españoles) con los cuales es preciso hablar

> "poichè il commercio dell'una e dell'altra nazione e molto frequente in Italia..." (II, 37 y I, 34).

Por su parte, los militares españoles y quienes les acompañaban no hacían excesivos esfuerzos por aprender la lengua de los países que ocupaban. Como ciudadanos del imperio más temido, solían pasearse por Europa hablando su propia lengua, dejando para los demás "la obligación" de entenderles. La nobleza, deseosa de estar junto al poder y muy cuidadosa de no oponerse a él, ponía especial atención en adecuarse a las nuevas circunstancias, no sólo

para ganar nuevos favores, sino también para conservar los que ya tenía. De ahí que el interés por aprender español se diese de manera muy especial entre los nobles de Italia. Claro reflejo de esta situación de "privilegio" y expansión del español es la impresión de libros: Nápoles y Roma sobresalen en esta tarea. Juan de Miranda, en sus *Osservationi della lingua*, 1566, describe bien el estado de las cosas con estas palabras, en el "Prólogo":

> "Por ser ya el mundo todo (y mas que no deviera) hecha poblacion de nacion española, me parece mas necessario de todas a saber" (*refiriéndose al español*).

La situación brevemente apuntada explica el renacer y auge de los libros para la enseñanza del español en Italia. Si los Países Bajos habían iniciado el proceso de manera intensa, influyendo en ello razones derivadas de la nueva situación política europea, el caso de Italia confirma también muy pronto que la lengua del imperio es la española.

En 1560 Mario Alessandri D'Urbino publicó *Il paragone della lingua Toscana et Castigliana,* en Nápoles. La obra ha quedado parcialmente oscurecida por la que le siguió seis años más tarde, de Juan de Miranda. Sin embargo, el libro de Alessandri d'Urbino es importante e introduce novedades que luego el mismo Miranda y otros gramáticos recogerán, aunque de manera más completa y perfeccionada.

Alessandri d'Urbino incluye una sección dedicada a la pronunciación y luego expone las partes de la oración (nombre, artículo, verbo y partes indeclinables). Sus explicaciones se cifran primero en el italiano, pero luego compara lo expuesto con el español. Se trata de aclaraciones puntuales, pero extensas, siempre en italiano. No es, por tanto, una gramática del español exclusivamente; constituye más bien una *gramática comparada* del italiano y del español, ilustrando con ejemplos las explicaciones de cada materia. Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, este autor inicia un procedimiento que pronto se demostraría útil y provechoso.

Y, efectivamente, la obra de Giovanni Miranda (Juan de Miranda), español asentado en Venecia, aprovecha parcialmente las ventajas del método comparativo. En 1566 aparecieron impresas las *Osservationi della lingua Castigliana, di Giovanni Miranda, divise in quatro livri: ne quali s'insegna con gran facilità la perfetta lingua Spagnuola, In Venegia, appresso Gabriel Giolito de Ferrari.*

Varias son las características que merece la pena destacar en la obra de Miranda:

- La exposición se hace en italiano. Es, pues, una gramática de español escrita **expresamente** para los hablantes cuya lengua materna era el italiano y así como la primera obra anónima de Lovaina había sido escrita en español, latín y francés, en el caso presente Miranda se vale del italiano y se centra no solamente en las características de la lengua española, sino también en las especiales dificultades que ésta ofrece para quienes, siendo italianos, deseen aprenderla. En buena medida este hecho demuestra -como ya parcialmente lo había confirmado Alessandri d'Urbino- que el verdadero auge de las gramáticas de español para extranjeros surge en el momento en que sus autores deciden escribir esas gramáticas en la lengua de aquellos a quienes iban destinadas. Además, los libros publicados hasta entonces (Nebrija, Villalón, los anónimos de Lovaina) habían sido escritos por españoles, fundamentalmente desde la perspectiva de un hablante nativo. Estas gramáticas, aún siendo prácticas -si lo eran-, se centraban más bien en la descripción "objetiva" del

español. No incluían explicaciones o precisiones que tuviesen en cuenta las particulares características de los hablantes de francés, italiano o inglés, por ejemplo. La obra de Miranda, desde esta perspectiva, cobra un interés de primer orden y prueba de ello es que fue editada multitud de veces y pronto fue también imitada por otros autores, especialmente por Oudin, en Francia y, a través de Oudin, por quienes se inspiraron en este gramático francés.

- La obra de Miranda es extensa. Abarca 407 páginas y abunda en explicaciones claras, fáciles de entender incluso por los no lingüistas. El autor gusta de ilustrar con ejemplos los diversos temas que toca. Ejemplos que, además, vienen acompañados de sus equivalencias en italiano.

- Las características que definen a la lengua española se comparan y contrastan continuamente con las propias de la lengua italiana, de manera tal que siempre se ponen de relieve las diferencias y semejanzas, facilitando así la comprensión de los problemas.

- Las explicaciones no solamente tienen en cuenta la forma sino que inciden muy especialmente en el uso. De ahí que la gramática de Miranda sea, además de práctica, *usual*.

Veamos un ejemplo ilustrativo, aunque solamente sea para comprobar parcialmente lo que acabo de señalar:

DEL PRONOMBRE, DE FINALIDAD Y NATURALEZA.

Los pronombres no son sino palabras que se ponen en lugar del nombre y se dividen en principales y derivados, o bien demostrativos, de los cuales los primeros tienen dos géneros, masculino y femenino y dos números, como el nombre. Pero tres personas: primera, segunda y tercera. Los pronombres principales son YO, TU, DE SI, genitivo. Porque no tiene nominativo. De los cuales, el primero sirve para la primera persona, con todos sus casos, y TU a la segunda y DE SI a la tercera. El de la primera cambia la O en I en los oblicuos, excepto en el acusativo, que lo hace en E, como se verá en las variantes. Los de la segunda hacen lo mismo y el de la tercera comienza con el genitivo, como se verá.

VARIACIONES DEL PRONOMBRE DE PRIMERA PERSONA

SINGULAR	PLURAL
no. yo	nos, nosotros
ge. de mi	de nos, de nosotros.
da. a mi	a nos , a nosotros
acu. me o por mi,	nos , nosotros o por nosotros
ab. de mi	de nos, de nosotros.

VARIACIONES DEL PRONOMBRE DE SEGUNDA PERSONA

no. tu	vos, vosotros
ge. de ti	de vos, de vosotros,
etc.	
(....)	

Estos dos pronombres, al menos en singular, sirven tanto para el masculino como para el femenino. Pero en plural, cambia la -O en -A:

no.	*nosotras*	*vosotras*
ge.	*de nosotras*	*de vosotras*
etc.		

Y ahora se advertirá que este pronombre TU a veces aparece como pronombre posesivo, o bien derivado, y entonces sustituirá a *tuus, -a, -um* en Latín, o bien, *tuo, -a*, en italiano. Y en plural será *TUS*. Y esto ocurrirá cuando aparezca delante del sustantivo, en el cual se apoyará, y será entonces verdadero posesivo y cambiará según el número y género, como se dirá más adelante. Y lo mismo que digo de *TU* y *TUS*, afirmo de *SU* y *SUS*, de los cuales daremos ejemplos para que sea más fácil comprenderlo. Y lo mismo diremos de *MI, MIS*, por ejemplo:

CASTELLANO	TOSCANO
Si mi posesión me diese la renta	Se la mia possessione mi rendesse la
del otro año.	entrata dell'altro anno.
Y mis trabajos se acabasen.	Et le mie fatiche si finissero.
etc.	

(p. 90-91). *(Texto traducido del italiano*).

Como se habrá comprobado, el estilo es sencillo, coloquial en ocasiones, siempre ayudado de ejemplos para ilustrar el uso de la lengua y sistemáticamente relacionado y comparado con el "toscano"; a veces también con el latín.

La obra de Miranda tiene también algunas implicaciones metodológicas. De hecho, la metodología "gramatical" ya había experimentado cambios de relieve desde el mismo momento en que aparecieron las gramáticas prácticas, al estilo de las de Lovaina: la lengua no se aprendía sólo mediante la memorización de reglas teóricas y abstractas, sino también poniendo el énfasis en la práctica del sistema flexivo (morfología) y en la repetición de ejemplos representativos o extraídos del uso. Las *Osservationi* acentúan todavía más, si cabe, el carácter descriptivo y usual de la gramática y, en consecuencia, también acentúan un aprendizaje fundamentado en el análisis de relaciones y en la observación de los ejemplos que ilustran el comportamiento lingüístico. La docencia/aprendizaje gira en torno a la gramática, pero el carácter de la gramática aprendida tiene como norte el uso práctico y no la especulación teórica, a pesar de que siempre se parte de la firme y bien asentada idea de que la gramática es la norma a la cual hay que ajustarse para lograr hablar y escribir bien.

10. Las gramáticas de español para extranjeros en Francia.

El procedimiento iniciado por Miranda encuentra su doble "perfecto" en otro profesor francés: **César Oudin**. Pero un año antes de que Oudin diese a la luz la que luego constituiría una obra clave para la enseñanza del español a extranjeros, se publicó también en París un libro cuya autoría no consta en las páginas impresas: *La parfaicte Méthode pour entendre, escrire et parler la langue espagnole, devisée en deux parties. La première*

contient briefment les règles de grammaire. La seconde, les recherches des plus beaux enrichessemens de la langue qui servent à la composition & traduction. París, chez Lucas Breyel au Pallais, 1596.

El impresor comenta en el prólogo que han llegado a sus manos "estas reglas" y las publica por considerarlas útiles. No dice nada sobre el autor, pero en la copia que se conserva en la Biblioteca Nacional de París está escrita a mano la siguiente anotación: *"Par M. Charpentier, fils de Carpentarius, lecteur du Roy, enemi de Ramus! Ce Charpentier fut rové à París au nuit d'Avril 1597"*.

Según Morel-Fatio (1900), el nombre de Charpentier coincide con el de un ahorcado por razones políticas, quemado vivo y acusado de haber participado en un complot pro-español. Ambrosio de Salazar, autor un poco posterior en el tiempo, dice que el tal Charpentier fue ahorcado porque enseñaba español.

En esta obra se cita a Nebrija y a Miranda. Este último debió servir de inspiración, a juzgar por varios indicios: se redacta la gramática en francés, se dan abundantes explicaciones y ejemplos y se tiene en cuenta el francés como extremo comparativo y como idioma de aquellos para quienes ha sido escrito *La parfaicte Méthode*. Todos son rasgos distintivos del autor de las *Osservationi* (aplicando esos principios a los alumnos italianos).

El carácter del texto puede apreciarse en el siguiente extracto:

> Du nom
>
> Des articles nous viendrons aux noms lesquels reçoivent plusieurs divisions. La première qu'ils sont ou propres, comme *Juan Alonso*, ou generaux, como *hombre, muger*. La seconde qu'il y en a de substantifs & d'adjectifs & derivatifs, comme *amor, amoroso*. Mais outre les divisions cy-dessus ils se divisent encore en simples, composez & doubles, comme *conocido, desconocido, desconocencia*. Quant à leurs genres combien que aucuns n'en admettent que trois. L'usage nous apprend qu'ils s'en peut faire compte iusques à quatre: masculin comme *el hombre*, Fem., *La hembra*, Neut. *Lo honesto*. Commun *El y La constante*. Ceux qui n'en recoignoissent que trois rengent *prudente*, *constante, bueno* & semblables entre les neutres.

La pronunciación constituye en la obra un capítulo importante: consta esta sección de 17 páginas (no es de extrañar que Amado Alonso le haya otorgado una bien merecida atención).

Desde la perspectiva que aquí más nos concierne, Charpentier encontró en Miranda un modelo al cual siguió con bastante fidelidad. Pero su libro o no tuvo fortuna o no fue suficientemente conocido; otra gramática de español, también sólidamente cimentada en las *Osservationi*, lo eclipsó totalmente: el nombre del autor ha sido probablemente el más famoso en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera: *César Oudin.* Oudin fue el más claro exponente de las publicaciones de español para extranjeros, en Francia primero y en la mayor parte de países europeos después, además de haber sido responsable y el más importante promotor de la enseñanza de nuestra lengua en el país vecino a finales del XVI y en el primer tercio del XVII.

Hijo de Nicolás Oudin, sirvió al rey Enrique IV de Navarra y fue nombrado "Secretario e Intérprete de lenguas extranjeras" en la corte. Su muerte acaeció en 1625. Su

puesto de intérprete de lenguas le permitió publicar diversas obras para la enseñanza del italiano y del español. La que le consagró como "gramático" de este último idioma fue su *Grammaire et observations de la langue espagnole recueillies et mises en François by Cesar Oudin. Secretaire Interprete du roy ez langues Germanique, Italienne et Espagnolle. A Paris, 1597.* Esta gramática llegará a ser durante muchos decenios una de las más usadas y citadas en toda Europa. Morel Fatio le otorga un juicio más bien desdeñoso ("Cette grammaire est bien l'oeuvre d'un maître de langues de vues un peu courtes") y la califica como poco meritoria ("assez mince"). Luego, sin embargo, el mismo Morel Fatio añade que la obra es adecuada a los fines para los cuales se escribió y que ello debió ser la causa de su éxito. Morel Fatio hace dos afirmaciones contradictorias, quizás porque participa de un extendido "prejuicio" en la apreciación de este tipo de obras. Efectivamente, la obra de Oudin ni es original, ni ofrece novedades importantes o de relieve desde el punto de vista de la teoría gramatical; ni siquiera como modelo de gramática práctica o pedagógica: tiene su precedente inmediato en G. Miranda y refleja que encontró en las *Osservationi* una inspiración que en ocasiones podría parecer "excesiva". No obstante, a Oudin, como a tantos otros autores de gramáticas para extranjeros, no se le debería juzgar con parámetros que no le corresponden. Su obra es práctica, clara, sencilla, de carácter usual y descriptivo, abundante en ejemplos, bien organizada y, en consecuencia, adecuada para cumplir los fines para los cuales fue elaborada. En este sentido, la gramática de Oudin es "una buena gramática", aunque no es una gramática que pretenda sentar "doctrina gramatical" o intente ofrecer un novedoso, exhaustivo o renovado análisis de la lengua. Juzgarla por lo que no se propone hacer sería desacertado. Si la acogida que profesores y alumnos de español le otorgaron por doquier es un buen barómetro de medición, el juicio final sobre Oudin merece toda suerte de parabienes.

La obra es más reducida que la de Miranda: ocupa, aproximadamente, la mitad de su extensión. Esta puede ser una razón que explique el hecho de que fuese la gramática de Oudin y no la de Miranda la que gozó de mayor difusión en Europa (aparte de otras razones, como pudieron ser las derivadas de una promoción más adecuada o de circunstancias históricas meramente conyunturales). En efecto, la *Grammaire* de Oudin cobró pronto renombre. En 1604 ya se publicaba por segunda vez (con ligeros retoques y adiciones); en 1606 se imprimía la tercera edición, en 1609 la quinta, y así sucesivamente. Cuando murió el autor (1625), su hermano Antonio Oudin (también "Secretario, Intérprete del Rey en lenguas extranjeras") siguió imprimiendo la obra con similar éxito de ventas. Otros manualistas siguieron igualmente "revisando" y haciendo ediciones de la gramática, destacando entre ellos Marc Fernández, quien en 1639 (Bruselas) también edita la misma obra "augmentée par Antoine Oudin... Revue en cette dernière edition par Marc Fernández". Todo ello es prueba evidente del éxito y rentas que la obra era capaz de generar. La *Grammaire* de Oudin gana fama fuera de las fronteras francesas: se cita por doquier y sirve de base a muchos autores de gramáticas de español para extranjeros. De ese éxito dan también fe los numerosos ejemplares, de diversas ediciones, que en la actualidad pueden encontrarse en todas las principales bibliotecas europeas.

Un dato más que habla en favor de la difusión de esta gramática es la aparición de su traducción latina en Colonia, 1607: *Grammatica Hispanica, hactenus gallice explicata, et aliquoties edita: nunc demun recens latinitate donata in lucem prodit*. La edición, según se

comenta en el prólogo, debió ser hecha para facilitar el aprendizaje del español a los príncipes alemanes. Pocos años después, en 1622, James Wadsworth tradujo también la obra al inglés, aunque en este caso con mayor número de adaptaciones y con un cierto espíritu crítico respecto a algunos detalles o procedimientos de Oudin: *A grammar Spanish and English: or a briefe and compendious method, teaching to reade, write, speake, and pronounce the SPANISH TONGUE. Composed in French by Caesar Oudin and by him the third time corrected and augmented. Englished, and of many wants supplied, by I. W. Who hath also translated out of Spanish the fiue Dialogues of Iuan de Luna, Cast. which are annexed to the Grammar. London, 1622.*

James Wadsworth (nombre a quien casi seguramente corresponden las iniciales (*I. W.*) que figuran en el título) debía conocer bastante bien el español, ya que en una de sus obras (T*he copies of certain letters which have passed between Spain and England in matter of religion..., London 1624*) se presenta como "*pensioner of the Holy Inquisition in Sevil".* Sus inquietudes religiosas dieron origen a varias publicaciones más, relacionadas con las creencias y el "papismo del rey español", dejando bastante malparados también a los jesuitas; en 1629 parece que había encontrado la paz interior "habiéndose convertido de nuevo a la religión de su verdadera madre, la Iglesia de Inglaterra" (*The English Spanish Pilgrims, London).* En el "Preface" de la gramática traducida afirma que esta obra es "*de Castilla, pero nacida en Francia*" y que la gran utilidad que encontró él mismo en el libro le convencieron para traducirla al inglés. No obstante, reconoce que la "mayor distancia" que media entre el inglés y el español, comparada con la existente entre éste y el francés, le han obligado a añadir "más reglas y observaciones" y a omitir lo que consideró "frívolo e impertinente". Por lo demás, Wadsworth conserva el orden del original, exceptuando puntos menores, cual es la omisión de algunos verbos regulares y la inclusión de otros irregulares, totalmente conjugados en "sus tiempos y modos, con las equivalencias en inglés, que, a su juicio, no se encuentran en ninguna otra gramática existente". Una innovación que luego fue mantenida por varios autores posteriores (de la cual, por ejemplo, Francis Sales se felicita en 1822) fue la acentuación *gráfica* de todas las palabras con dos o más sílabas. De esta manera el autor intenta evitar la formación de "malos hábitos" en la pronunciación de las palabras, hecho éste que suponía un claro problema para los ingleses, cuya lengua materna dista mucho de los patrones fonológicos específicos del español. Claro está que Wadsworth no era consciente de los problemas que su bien intencionado intento podía provocar: con todas las palabras de dos o más sílabas acentuadas gráficamente, el alumno tenía ante sí la difícil tarea de saber cuál de ellas debía realmente llevar la tilde sobre la vocal y sílaba correspondiente.

La *Grammaire* de Oudin comienza con un capítulo sobre las letras y su pronunciación. Luego trata de las partes de la oración (artículo, nombre, numerales, pronombres, verbo...); a lo largo de la exposición se incluyen notas específicas sobre elementos de relieve (*De mucho, poco, harto & demasiado*, De los relativos *Cuyo, & cuya*, *Del verbo Holgar*, etc.). Véase su proceder en el siguiente extracto, sobre el artículo:

> "Ayant dit des lettres, il faut venir aux dictions, qui sont les parties de l'oration, la premiere desquelles est l'article qui seul se decline & sert à la declinaison des autres parties declinables, à sçavoir aux Noms, Pronoms & Participes, n'y ayant autre moyen de cognoistre la variation des cas que par iceluy.

Notez qu'és langues vulgaires, l'article est conté pour une partie d'oraison, tellement que nous en trouuons neuf, qui est une plus que les Latins, d'autant que l'article Latin est plutost pronom demonstratif qu'article, car si nous expliquons *hic homo* en François, nous disons cet homme: car *homo* seul signifie l'homme.

Il faut doc sçavoir qu'il y a trois articles en la langue Espagnolle, & de trois genres comme les noms, bien que quant aux noms és langues vulgaires, il ne s'en remarque que deuz, le masculin et le feminin; du neutre les Allemans l'ont: quant aux Espagnols ils n'ont que l'article, mais point de noms, au moins qui soient substantifs. Le masculine est *el*, le feminin *la*, & le neutre *lo*, & se declinent s'enfuit,

DECLINAISON DE L'ARTICLE MASCULIN

singulier	plurier
Nom. el, *le*	los, *les*
Gen. del, *du*	de los , *des*
Dat. al, *au*	a los, *aux*
Accus. el, al, *le*	los & a los, *les*
Ablat. del, *du*	de los, *des*

DE L'ARTICLE FEMININ

singulier	plurier
Nom. la, *la*	las, *les*
Gen. de la, *de la*	de las, *des*
Dat. à la, *à la*	à las, *aux*
Accus. la, & à la, *la*	las & à las, *les*
Ablat. de la, *de la*	de las, *des*

LE NEUTRE

singulier

Nom. lo,	Accus. lo
Gen. de lo	Avlat. de lo
Dat. à lo	*Il n'a point de pluriel*

Quant à cet article *lo*, il ne se peut appliquer à aucun nom, mais plustot semble etre pronom demonstratif, ou relatif du genre neutre, qui ne se se ioint à aucun nom substantif ny adiectif, aussi qu'il n'est besoin d'article neutre en la langue qui n'a point de noms neutres.

Il s'en donnera des exemples, en parlant des Pronoms en general, où il se monstrera estre tantost demonstratif, tantost relatif.

DE L'USAGE DES ARTICLES & PREMIER DU MASCULIN

> L'article *el* se met toujours avec les noms du genre masculin, commençans par voyelle ou par consonante & quelquesfois se ioint aux noms feminins, principalement à ceux qui commencent par *a* et ce pour éviter le mauuais son de la rencontre de deux *a*, comme our exemple *El anima, el agua*, sonne mieux que ne seroient *la anima, la agua*, esquels ils seroit besoin ouurir la bouche fort grande (comme quand on baaille) pour redoubler l'a, encore que ceste reigle ne soit pas generale, car on dit bien *la antiguedad* pour *el antiguedad*, & beaucoup d'autres.

El estilo de las explicaciones, lo desenfadado de las mismas, incluso los deslices y errores, la ejemplificación de cada caso, la traducción al francés de los ejemplos, la comparación del sistema lingüístico español con el francés..., todo esto es precisamente lo que ya había introducido Miranda en su obra. En algunos casos, las semejanzas con el texto de Miranda son notorias. Sin embargo, el plagio se da más en la manera como se presenta la obra y en las características fundamentales que la distinguen que en la literalidad del texto. En muchas ocasiones Oudin añade su granito de arena y acomoda las explicaciones al ámbito del francés, como Miranda las había acomodado al ámbito del italiano.

La gramática de Oudin no es una secuencia de reglas gramaticales. Más que reglas, se dan *explicaciones de uso* y abundancia de ejemplos que lo ilustran. Es un procedimiento más provechoso, claro y comprensible para los estudiantes. Con la gramática de este "Intérprete del rey" se consolida, por tanto, un proceder didáctico en lo relativo a la función de la gramática: ésta se sitúa en el punto central de mira, en cuanto que debe estudiarse y aprenderse para hablar y escribir bien, para acomodarse al arte (reglas) de la lengua. Por otro lado, el "procedimiento gramatical" reafirmado por la obra de Oudin no es idéntico al que más tarde pasará a denominarse "método tradicional". Para llegar a serlo le faltan, entre otros rasgos identificadores, los enunciados en forma de reglas, las listas de vocabulario y los ejercicios de traducción. Y le sobra el carácter esencialmente explicativo, descriptivo y de uso que caracteriza a la mayor parte de las gramáticas para extranjeros impresas en el siglo XVI.

11. Gramáticas de español para extranjeros en Inglaterra.

Oxford era un importante centro de publicaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas. Por allí había pasado, por ejemplo, el renombrado John Florio, famoso por sus libros para la enseñanza del italiano. Y, sobre todo, en esta villa se asentaron numerosos profesores privados que encontraban abundante clientela entre los estudiantes universitarios. La enseñanza del francés era la más solicitada. Los manuales publicados en la sede oxoniense se caracterizaban por estar escritos en latín y por restringirse casi exclusivamente a un elenco de reglas gramaticales. A Oxford había llegado un refugiado español, Antonio del Corro, tras haber ejercido como pastor en la comunidad española de Londres. Del Corro era natural de Sevilla, había enseñado español primeramente en Francia y, al parecer, en este país había escrito, en 1560, unas *Reglas gramaticales*. En 1569 se había trasladado a Inglaterra y, una vez en Oxford, en 1586 dio a la imprenta sus *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa*. De la utilidad de un tal manual en Inglaterra

debieron convencerle algunos amigos y en particular John Thorius, graduado por Oxford, quien, añadiendo un vocabulario español-inglés, publicó las anteriores *Reglas* traducidas al inglés, bajo el título de *The Spanish Grammer. With certaine rules teaching both the Spanish and French Tongues. (…) By John Thorius, Graduate in Oxford. London, 1590.*

La razón por la que fueron publicadas en Oxford, 26 años después, parece ser que fue ajena a la docencia: el impresor, Joseph Barnes, quería poner a prueba la capacidad de sus obreros para imprimir en Inglaterra, por primera vez, una obra en caracteres españoles:

> Un nuevo imprimidor deliberó tentar si sus obreros sabrían imprimir algo en lengua Castellana, y para con menor peligro hazer la prueva me saccaron sus amigos de las manos ciertas reglas de lengua Española y Francesa, que casi treynta años passados recogí, quando yo aprendía a hablar Francés, y enseñaba el lenguage Español al Rey Don Henrique de Navarra.

dice el mismo Corro. El hecho explica también que una obra compuesta en Francia y para franceses, sea publicada tal cual en Inglaterra, aunque los usuarios ya no eran franceses, sino ingleses, y, por tanto, la difusión o venta eran más que dudosas. Del Corro no debió dar excesiva importancia a su manuscrito. Amado Alonso (1951b) refiere -citando a *Oxford Books*- que hubo una segunda tirada de estas *Reglas gramaticales*, pero esta vez con el pie de 'impreso en París'. La sustitución de Oxford por 'París' se hermana bien con la situación y apreciación que en esos años se tenía por todo lo hecho en Francia, particularmente en el mundo de la cultura.

En la *Christ Church* en la que servía del Corro, conoció a un joven que sabía español y que también tradujo otras obras de nuestra lengua al inglés: J. Thorius. Es posible que el mismo del Corro, docente en Oxford, advirtiese la conveniencia de disponer de una gramática del español publicada en lengua inglesa, para que los ingleses pudiesen acceder más fácilmente a los preceptos de nuestra lengua, o que la idea le fuese sugerida por el joven Thorius, o por el impresor. Lo cierto es que en 1590, cuatro años después de la impresión de la *Reglas* en español, aparece *The Spanish Grammer*, que bajo diferente título encierra esas mismas *Reglas*, en inglés.

Nos podríamos preguntar por qué razón una gramática escrita para franceses se traduce al inglés y se publica casi sin cambios en Inglaterra. Aparte del hecho de que una adaptación al inglés habría requerido una nueva redacción, no es casual que se haya dado la asociación de lengua española y francesa en una obra publicada en Inglaterra. El francés era la lengua habitualmente aprendida en Inglaterra, y no cabe duda de que se daba por supuesto que aprender el español en conjunción con el francés podría servir de gran ayuda, dada la semejanza entre ambas lenguas, al menos desde la distancia del inglés. Y así lo declaran los autores en la traducción inglesa. De otra parte, puesto que en Inglaterra el francés era la lengua extranjera que estudiaban todos aquellos que querían ser cultos e ilustrados, aprender el español a través del francés podría resultar incluso atractivo para muchos.

Claro que realmente la traducción tampoco puede decirse que sea totalmente literal. John Thorius -o quizás el mismo Corro- añadió algunos comentarios breves para

ayudar a los hablantes nativos de inglés a comprender algunos aspectos de la gramática española, como muy bien puede percibirse en la sección dedicada a la pronunciación de los sonidos: de vez en cuando se hacen comparaciones entre sonidos y letras del español y del inglés.

La obra fue impresa en 1590 y el largo título explica con claridad las pretensiones y objetivos de autor y traductor:

> *The Spanish Grammer, with certeine Rules teaching both the Spanish and the French. By which they that haue some knowledge in the French tongue, may the easier attaine to the Spanish, and likewise they that haue the Spanish, with more facilitie learne the French: and they that are acquainted with neither of them, lerne either or both*, (Made in Spanish by Anthonie del Corro. With a Dictionarie adioyned to it with all the Spanish wordes cited in the booke: and other more wordes most necessarie for all such a desire the knoledge of the same toungue), London, (Imprinted at London by Iohn Wolfe).

Como novedad, en la edición inglesa se añade un diccionario de todas las palabras que aparecen en los ejemplos dados a lo largo del libro, junto con algunas más añadidas por el autor 'en razón de su uso', según él mismo apunta en el prólogo.

La obra consta de 119 páginas, más unas pocas más con el diccionario ya mencionado. No es por tanto, muy extensa. De ellas, las primeras 17 páginas se dedican a la explicación de la pronunciación de vocales y consonantes en español. Amado Alonso ya puso de relieve la importancia de esta y otras gramáticas para describir la pronunciación del español en el siglo XVI (Amado Alonso, 1969). Lo más destacado es que el autor compara y contrasta continuamente la pronunciación de las letras españolas con las del francés, mientras las referencias al inglés son menos frecuentes y más sucintas, generalmente referidas a los sonidos que ofrecen cierta dificultad o mayor contraste: este es el caso de la 'x' española ('*los españoles la pronuncian como los ingleses pronuncian la 'sh'*...), de la 'z', de la 'g' seguida de 'a, o, u' (como en inglés *god, good*) o ante 'e, i' (como en inglés 'g', en *George*, *gentleman*...). Estas anotaciones deben de ser obra del traductor, o quizás adendas que el mismo del Corro incorporó en el momento de la traducción. En realidad son anotaciones poco extensas, pero que añaden detalles útiles para los nuevos destinatarios.

Así por ejemplo, al hablar de la pronunciación de la **CH** (página 3-4):

> The Spanish tongue has another letter compounded of c and h, thus ch. […] The right pronunciation and which commonly is used among the Spanyardes is, when you put the thickest of the tongue to the upper ende of the throat, with the pike ende of the tongue touching both the rankes of the teeth, breathing with violence, as we pronounce in English *chicken, chamber, chatfield*.'

Y las referencias al francés corren siempre en paralelo con las explicaciones de la pronunciación aplicadas previamente al español. Así, al hablar de la letra **C** (p. 3):

> 'This letter must be pronounced by applying the tongue to both the rankes of the teeth, making the winde go out by

force, like many of the Grecians pronounce the letter δ. […]
... we must note that this letter hath two pronunciations according to the vowel which is adioyned unto it: for if an **a** followe, then it is pronounced as the letter **K**, so doth it also when **o**, or **u**. Example, *caridad, castidad, cara, cordura, costumbre, cantar, cantaro, cuchillo*. And this as well in the middle of the worde, as in the beginning, as is *Escama, Escondido, sacudir, acabar, escudriñar, escudirñador, escuchar*.
But if **e** or **i** followe the **c**, then they taketh the first pronunciation, of which we have spoken above, as *cena, cenar, ciudadano, ciudad*. […]
The Frenchmen use the same pronunciation in this letter *c*…'

Como tónica general, las anotaciones de Corro sobre la pronunciación del español no difieren excesivamente de lo que otras gramáticas ofrecían, aunque son más prolijas, por ejemplo, que las ofrecidas por el *Anónimo de Lovaina*, que se extienden apenas a lo largo de cuatro páginas. Comparada, sin embargo, esta sección de Corro con la correspondiente de Villalón, éste último la supera en 7 páginas (24 frente a 17).

En el índice se hace referencia a las reglas de determinadas partes de la oración no solamente en español, sino también en francés:

The first coniugation in Spanish
The first in French
The second coniugation in Spanish
The second in French, etc.

De ahí que no sea difícil de entender que la obra se presente en Inglaterra con la potencialidad de enseñar y aprender no solamente español, sino también francés, o francés a través del español, o español a través del francés.

Las gramáticas de español para extranjeros son obras fundamentalmente referidas a las formas de la lengua, sin entrar, por lo general, en explicaciones de mayor calado lingüístico. Si nos referimos al nombre, por ejemplo, la gramática de Villalón -que ciertamente no se reduce a una mera gramática para extranjeros-, aunque haya sido editada en Amberes (de hecho muchas otras obras en español han sido también impresas en los Países Bajos)- inicia el capítulo sobre el nombre tratando de definir el concepto y naturaleza de esta categoría gramatical:

'Nombre es una voz o vocablo que sinifica las cosas propia o comúnmente y no sinifica hazer ni padeçer en tiempo, como *Pedro, hombre, tabla, madero*. En ser voz, el nombre y la letra se comunican: porque todas son vozes. Pero difieren en que la letra por si no sinifica cosa alguna: y el nombre, que es ayuntamiento de letras, que el Latino llama dición, siempre sinifica cosa alguna.. Dize: propiamente, por los nombre s propios, *Pedro, Martin*...'

Mientras del Corro se ciñe a lo habitual en las gramáticas para extranjeros, es decir, a enunciar las formas y las reglas que subyacen en el uso de unas u otras variantes formales:

Of the noune. And to begin with the nounes, note that they be of two shorts; nounes proper as *Juan*, *Pedro, Francesco* &c, and nouns appellatives, which are also of two sorts: some substantives, and other be adjectives,

> as *maestro*, *discipulo,: bueno, justo*, &c.
> There are two numbers: the singular that speaketh of one, and the plural which speaketh of mo than one. The plurall number is made of the singular after this manner: when the singular endeth with a vowel, the plural is made by adding thereto ***s***, as *donzella donzellas, hombre hombres, sancto sanctos, justo justos, padre padres…*

Del Corro no repara, por tanto, en cuestiones conceptuales sobre la naturaleza de una u otra parte de la oración, o incluso sobre las razones que justifican uno u otro uso: el uso se expone y se presenta como norma. Esta es precisamente una de las características más definitorias de las gramáticas para extranjeros: los futuros usuarios ni son lingüistas ni están interesados en los porqués de las realizaciones lingüísticas. Lo que les interesa es conocer las normas que rigen el sistema que aprenden para poder aplicarlo correctamente, es decir, para poder ser entendidos siempre que se valen de él en la comunicación.

De ahí que del Corro no se plantee cuestiones, por ejemplo, sobre si las partes de la oración son o no ocho o más de ocho. Del Corro se limita a iniciar el capítulo especificando que

> 'in the Spanish and French tong there is eight parts of speech, as in the Latin tong. And will treat them particularly, noting the necessary rules'.

Cabe, naturalmente, la posibilidad de hacer un estudio analítico sobre la gramática de este autor. Pero lo que el estudioso debe tener en cuenta es que del Corro no ofrece nada original sobre la gramática española: se limita a recoger lo que ha aprendido por sí mismo o leyendo a otros gramáticos. En medio de todo, no hay que olvidar que del Corro no se ocupa de la lengua más que como medio de subsistencia: su interés reside en otro campo, el de la teología y defensa de las ideas que había abrazado, tras renunciar al catolicismo. Es precisamente en ese campo en el que cuenta con obras sustantivas y mucho más abundantes. Y el carácter de religioso se deja sentir de alguna manera en su obra: abundan los ejemplos de clara intencionalidad religiosa para ilustrar reglas gramaticales. Así:

> (p. 38: pronombre 'lo'):
> Tememos el mundo, pero Cristo lo venció. Para los que están en Cristo no hay condemnation: las quales no andan según la carne, mas segun el espiritu, porque las obras de la carne, son de las quales resulta la muerte, pero de las del espiritu resulta vida y paz.
>
> (p. 109: observación 9):
> yo me voy al campo; yo me huy al sagrado, viendome perseguido...
> quando yo me siento culpado, el mejor remedio que para mi hallo, es no adularme a mi mismo, antes, reconocerme pecador delante del Señor, &c.

Del Corro no contaba aún con demasiados precedentes para escribir su gramática española o para tomar datos o ideas de otros. En realidad solo la obra de Nebrija, las anónimas de Lovaina (1555, 1559), la de Meurier (1558, *Coniugaisons, règles et instructions mout propes et necessairement pour ceux qui desirent apprendre français, italien, espagnol et flamen)* y la de Villalón (1558) habían sido publicadas antes de 1560.

Il paragone della lengua toscana e castigliana, de Alessandri d'Urbino, fue publicada en ese mismo año. Si comparamos la gramática de Corro con la de Villalón -que es posible que no conociese aún-, hay algunas semejanzas entre ambas: las partes de la oración tratadas son 8, las 8 heredadas de la gramática latina (más el artículo, que se añade luego en las gramáticas romances), y eso a pesar de que Villalón manifieste que desearía 'desasirse' del latín y defina como *tres* las partes principales de la oración: 'nombre, verbo y artículos'; Villalón difiere de Corro en la distribución de su obra en cuatro libros (*nombre, verbo, composición de las palabras y oraciones, y ortografía*) mientras del Corro sigue otro modelo: *pronunciación, nombre, verbo y otras partes de la oración*, y unas cortas anotaciones de sintaxis. Lo más probable es que Corro consultase gramáticas para la enseñanza del francés a extranjeros, puesto que esta era la lengua que él estaba aprendiendo. La organización que él ofrece se corresponde mejor con la tradición de las gramáticas francesas, que tratan primero la ortografía y fonética y luego la morfología: esta es la organización de la obra de Corro, o de la gramática de Lovaina, afín a las costumbres francesas. Villalón, en cambio, trata de la ortografía y pronunciación en la última parte del libro.

En cuanto al contenido, del Corro es bastante más explícito y detallado que Villalón, o que la gramática de Lovaina en lo relativo a la explicitación de las formas en general. Respecto a las formas verbales, por ejemplo, dedica más de 50 páginas a este tema, mientras que Villalón dedica a este apartado solamente diez. El anónimo de Lovaina también ocupa más de 50 páginas con el tratado del verbo, si bien debe tenerse en cuenta que esta obra se escribe en tres lenguas sucesivas y por lo tanto el número estrictamente dedicado al español se reduce a un tercio, es decir, a unas 18 páginas.

Sin lugar a duda, lo más destacable de esta obra es su continua y casi sistemática comparación con el francés. Aunque quizás, más que comparación debería de hablarse de presentación de las 'reglas' del francés en paralelo con las del español. Este hecho permite en todo momento al aprendiz establecer comparaciones y contrastes que resultan de interés y ayudan en el aprendizaje. Esto es precisamente lo que lleva al autor y traductor de la obra al inglés a afirmar que el librito puede ser útil a los ingleses tanto para aprender español como francés. Obsérvese, por ejemplo, que tras presentar el tema de los nombres en español, del Corro sigue con otro capítulo titulado:

> Rules of the nounes in French.
>
> The first.
>
> The nouns, pronounes and participles in French are undeclined, but the cases are known by their articles, as in the Spanish.
>
> The second
>
> Nounes appellatives have alwais their article before them, and that in al cases and numbers: nouns proper and appropriated have there articles onely in oblique cases. Nounes appropriated in French are of themselves appellatives, but being ioined with a noune or pronoune proper, are so called, such are called by the logicians Individua Artificialia. as *monsieur Louys, maistre Iean, cest home, mon pere, ta mere, son frere, mes soeurs*, &c.

Y así sigue con el nombre en francés, hasta enumerar 28 reglas, a lo largo de seis páginas, mientras que para el español no cuenta con tan gran número de reglas y sólo ocupa 8 páginas. Es verdad que la gramática del francés en esta obra está totalmente subordinada a la del español, y que aquella no siempre es completa, ni es tratada, por así decirlo, autónomamente. Pero en conjunto es razonablemente paralela y equivalente a la española.

Del Corro inaugura en Inglaterra la presencia de las gramáticas de español. No siendo, como no era, especialista en lengua y sin estar especialmente dedicado a la enseñanza del español, sus logros en este campo no son desdeñables. En realidad esta gramática está en la base de lo que van a publicar varios autores sucesivos en la década de los noventa en Inglaterra. Y uno de ellos incluso renuncia a escribir otra gramática por estar ya publicada la de Corro. Es una prueba razonable del aprecio que mereció entonces.

En el mismo año en que Stepney publicaba su *Spanish School Master* (1591) salía a la luz en Inglaterra otra obra para la enseñanza del español: la de **Richard Percyvall**, *Bibliotheca Hispanica, containing a grammar, with a dictionarie in Spanish, English and Latine, gathered out of divers good authors: very profitable for the studious of the Spanish toong, by R. Percyvall, Gent., the dictionarie being enlarged with the latine by the advice and conference of Master Thomas Doyley, Doctor in Physicke, London 1591*.

Amado Alonso (1967:198) describe así a Percyvall, partiendo del *Dictionary of National Biography:*

> ‘Fue empleado en asuntos secretos de Estado, y, por cierto, a veces en su calidad de conocedor del español: él es quien en 1586 descifró papeles con las primeras referencias al proyecto español de la Armada, lo que le valió una buena prebenda. Fue luego nombrado Secretario de la Corte, se reconcilió con su padre [a raíz de un matrimonio no consentido por su familia, según una versión de su biografía, Percyvall salió de Inglaterra y estuvo en España durante cuatro años] y heredó grandes propiedades, que él agrandó después aún en mayor escala; tuvo un asiento en la Cámara en 1603-1604, intervino en las negociaciones diplomáticas con Irlanda y Escocia, y fue colonizador en Virginia’.

Percyvall procedía de una familia acomodada y sus conocimientos de español también debían de ser más que notables, ya que había participado en descifrar papeles relacionados con el primer proyecto de La Armada, como empleado en el servicio secreto, con Lord Burghley. El estudio del español no había sido su principal preocupación ni profesión. Pero su sensibilidad lingüística, el hecho quizás de no sentirse seguro en su dominio de la lengua española o de querer mejorar su conocimiento de ella le hicieron recurrir a los hablantes nativos, como declara en el Prólogo al *Dictionarie*. En él dice que recurrió a dos prisioneros de la Armada, Don Pedro de Valdés, almirante de la Escuadra de Andalucía y don Vasco de Sylva, segundo del Almirante de la Armada de urcas. Debido a su colaboración en misiones de espionaje, su amigo R. Drake le había facilitado el acceso a estos insignes prisioneros. Su trabajo debió de ser brillante, puesto que la misma reina le premió con una pensión. En 1609 su nombre aparece en la lista de miembros de la *London*

Virginia Company, y en 1610 aparece como donante 'towards the supply of the plantation in Virginia".

Amado Alonso alaba sobremanera el valor de sus anotaciones sobre la pronunciación del español, sobre la base de que muestra gran agudeza y sensibilidad fonética. Quizás a ello contribuyeron los dos hablantes nativos que asesoraron a Percyvall. Pero en el conjunto, lo más importante de la *Bibliotheca Hispanica* no es la gramática, sino el diccionario, sobre el cual diré algo más adelante.

El diccionario de Percyval no persigue fines 'académicos', quizás ni siquiera 'escolares'. Probablemente basado en el hecho de que su dominio del español lo había adquirido mediante la práctica y era más bien coloquial, lo que este autor pretende ofrecer es una ayuda para la gente de tipo medio, especialmente comerciantes, soldados, marineros y todos aquellos que en Inglaterra o en los países vecinos andaban metidos en negocios y necesitaban del español para tales fines.

La pronunciación que ofrece es bastante transparente para el no especialista en el tema. Y respecto al diccionario, incluye bastantes equivalencias o sinónimos para cada palabra, lo cual facilita la captación del significado mediante la redundancia. La gramática sólo ocupa las 21 primeras páginas. El diccionario ocupa 60 páginas. La Gramática es trabajo exclusivo de Percyvall, pero el diccionario fue elaborado con la ayuda de D'Oylie, como se declara en el mismo título de la obra. Sin lugar a duda, Percyvall consultó otros manuales al escribir la gramática. Él mismo dice expresamente que

> 'no he tomado extractos de otros, pero confieso haber visto y utilizado de otros lo que he considerado conveniente, dejando a criterio del lector si tengo o no razón en aquellos puntos en los que difiero de otros'

En concreto, las *Reglas* de Corro, que acababan de salir a la calle apenas un año antes, en inglés. Pero las diferencias entre ambos son notables:

Mientras Corro dedica 119 páginas a su gramática (aunque incluye en ellas las reglas para el francés), Percyvall sólo le dedica 21.

Mientras Corro dedica 12 páginas a la pronunciación de las letras (aunque incluye también información sobre la pronunciación de las letras en francés), Percyvall sólo reserva 2 páginas a este apartado.

La proporción es similar en todas las secciones. De ahí que las aportaciones propias de Percyvall sean escasas: el autor se limita a resumir lo que ha leído en otros autores, si bien es verdad que en algunos casos dicho resumen incluye alguna perspectiva propia y personal y sobre todo, contrasta los valores de la pronunciación española con los propios del inglés, lo cual constituye sin lugar a duda una valiosa ayuda para los alumnos de habla inglesa.

Así, al hablar de las vocales, dice, por ejemplo:

> **A** is pronounced with an open mouth plainly, as in *hand, stand*, so in Spanish *lastimada, palmada*
> **O** with a plaine and open mouth as in other languages…

También Corro dice lo mismo sobre la **o**:

> 'pronounced by the Spanyardes as among other nations.'

Percyvall añade, pues, el matiz de 'with a plaine and open mouth…'
Pero las cuatro líneas dedicadas a la **e** por Percyvall es más de una página en Corro...

Algo similar ocurre con el resto. Las partes de la oración no pasan de las 12 páginas: el nombre y al pronombre son despachados en dos páginas... Todo queda reducido, pues, a lo más esencial. Desde el punto de vista de la gramática, Percyvall no aporta más novedades que la de ofrecer una brevísima introducción, ligeramente adaptada a los ingleses, como aperitivo para lo que realmente constituye el grueso de su libro: el diccionario.

Es curioso anotar, sin embargo, que incluye un par de páginas novedosas, dedicadas a la derivación: ***Hispanicae linguae, a latina, derivatio'***. De forma esquemática, nuestro autor sintetiza algunos hechos, comparando, sin más y reduciendo a reglas determinados cambios vocálicos o consonánticos que ilustran el cambio de la palabra latina original a la española. Así:

A* in *e, Factum, *Fecho*. Tractus, *Trecho*, Alacris, *alegre*

O,

E* in *g, Secururs, *seguro*, amicus, *amigo*...

El hecho no pasa de ser una mera curiosidad como aportación científica.

La obra de Percyvall es más sobresaliente en la segunda parte, la que dedica al diccionario. Parece ser que cuando estaba a punto de publicarlo, conoció a Thomas D'Oyley, quien a su vez estaba redactando

> "un diccionario en inglés, español y latín; y viendo que mi trabajo estaba más adelantado que el suyo, me autorizó con amabilidad a publicar el mío, añadiendo el latín a mi obra, según él mismo ya había comenzado a hacer en la suya. Y eso hice, habiendo sido su ayuda muy valiosa".

declara nuestro autor en el **Prólogo**. Este encuentro llevó a fusionar ambas obras en una. Probablemente Percyvall tampoco estaba muy involucrado en el proyecto, ya que su situación económica empezaba a mejorar. Posteriormente, cuando Minsheu retoma la obra, Percyvall ya se siente financieramente ajeno a la empresa editorial. Está implicado en otros negocios más rentables. Y quizás la elaboración e impresión de obras escritas ya tiene para él menos relevancia.

Dentro de la panorámica de gramáticas españolas para extranjeros durante este siglo XVI se observa un vacío que no puede dejar de llamar la atención. Carlos V era emperador no solamente de España, sino también de Alemania. Cabría haber esperado, por tanto, que la expansión de la lengua española hubiese afectado a los territorios bajo tutela imperial. Sin embargo no aparecen gramáticas de español en tierras alemanas hasta mucho más tarde. La afirmación de Villalón en su *Gramática*

"... aun en Alemania se huelgan en la hablar" (el español)

se justifica al menos en otros datos de relieve, entre los cuales destaca el hecho de que entre 1529 y 1533 se publicaron en territorio alemán cuatro diccionarios (Janner, H. 1959). Las gramáticas para estudiar español, no obstante, se importaban de otros países.

12. El "método conversacional".

El inicio del estudio de las lenguas vulgares en los centros de enseñanza y su presencia en los círculos académicos debió ser un revulsivo de excepcional importancia: la hegemonía de las lenguas clásicas, especialmente del latín, tropieza con "competidores" de importancia. A pesar de ello, es natural que los procedimientos y metodología utilizados para enseñar el latín sirviesen de modelo en la enseñanza de las lenguas vulgares. Aunque la enseñanza de las lenguas clásicas se centraba muy especialmente en la gramática, también existían, desde muchos años atrás, variantes metodológicas que se apartaban de este proceder o lo complementaban (Niederehe 1986; Lambley 1920). Ya me referí en páginas anteriores a los libros de diálogos, conocidos desde la época del imperio romano, y presentes en la Edad Media y en el Renacimiento. En el peor de los casos, es razonable pensar que la memorización de reglas gramaticales se completaba con la lectura de textos de autores reconocidos y con el estudio de glosarios latino-romances. Lograr un dominio de la lengua oral y coloquial exigía, sin embargo, la utilización de medios más eficaces porque tanto la memorización de reglas como el análisis descriptivo de un idioma no son técnicas eficaces para la práctica lingüística, aunque ayuden a ella.

El primer librito de diálogos para la enseñanza del español data, según se anotó al principio de este capítulo, de 1520. Pero el de más renombre y difusión fue publicado en 1551. En éste el español aparece, junto con otras tres lenguas más, bajo el título de: *Vocabulario de las quatro lenguas: tudesco, francés, latín y español*. Esta edición era una ampliación del primer *Vocabulaire* de Barlainmont, 1536.

Sólo cuatro años más tarde encontramos en Inglaterra dos libritos impresos con la clara finalidad de ayudar a los ingleses que precisasen o deseasen aprender español: *The Boke of Englysshe and Spanysshe*, (1554?), que no es sino un diccionario bilingüe basado en el *Septem Linguarum Latinae, Teutonicae, Gallicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, Almanicae dilucidissimus dictionarius,* publicado en Venecia (1548) y un segundo, encuadernado con el anterior en la copia que se conserva en el British Museum: *A very profitable boke to lerne the maner of redying, writyng & speaking English & Spanish*. (*Libro muy prouechoso para saber la manera de leer y escreuir Angleis y Español), 1554.* Por razones primero comerciales, luego políticas, la presencia de españoles en Inglaterra había ido en aumento desde el siglo XV. En el siglo XVI se incrementaron todavía más las relaciones mútuas, especialmente las de carácter comercial, hasta tal punto que, como comenta Underhill (1956:162), a raíz del matrimonio de Felipe II y María Tudor, la presencia española es excesivamente notoria:

> "Había tantos españoles en Londres que se encontraban por cada inglés cuatro españoles, causando gran preocupación este hecho en Inglaterra."

Según fuentes de la época, se hablaba de "12.000 españoles más que venían a Inglaterra..." (Martín Gamero 1961:34). En estos testimonios deben darse ciertas exageraciones, según quien sea el autor de los comentarios, pero no cabe duda de que existe un fondo de verdad y es lógico pensar que si el rey del poderoso imperio que tanto inquietaba a Inglaterra, iba a contraer nupcias con la reina de este país, tal evento no podía por menos de despertar interés. Si a ello se añade que Inglaterra mantenía fuertes conexiones comerciales con los Países Bajos, en aquel entonces bajo dominio español, es natural que el aprendizaje del español interesase cada día más en Inglaterra.

A raíz del matrimonio de Felipe II con María Tudor en Julio de 1554, se originó una necesidad todavía más perentoria: había que aprender a comunicarse en español en poco tiempo. Maurenbrecher (*La educación de Felipe II, p. 34*) comenta que al rey se le aconsejaba que aprendiese al menos "algunas frases de cortesía (en inglés) y locuciones de la misma". Es dudoso que Felipe II siguiese tales consejos con diligencia, ya que cuentan los historiadores de la época que nunca el monarca había demostrado excesivo interés por aprender lenguas, excepto un poco de francés. En cambio María Tudor sí que entendía el español, ya que, como relata Andrés Muñoz (1554; Martín Gamero 1961:29)

> "Su Alteza estuvo muy cortesano con la Reina, más de una hora hablando él en español y ella en francés; así se entendían".

El idioma habitualmente estudiado y de moda en Inglaterra era el francés. Pero el caso de María Tudor era muy especial: como se había planeado su matrimonio con el emperador de España, era imprescindible que aprendiese también el español. El mismo Carlos V había pretendido que su educación se llevase a cabo en España. Rechazada esta sugerencia por parte de la corte británica, el monarca inglés se comprometió, sin embargo, a educarla como "una dama española". A tal fin, servían a María Tudor damas españolas; rodeada de hablantes nativos, sus conocimientos de nuestra lengua igualaban prácticamente a los del francés. Además, es probable que la reina hubiese utilizado materiales expresamente elaborados para ella, como era ya costumbre en Inglaterra y en Francia; así se hizo, por ejemplo, para la reina Isabel II, para quien Ch. Nugent preparó un manual en inglés, latín e islandés con el fin de facilitar la fluidez oral en estos idiomas (Stepney 1983, ed. facsimilar, "Nota introductoria"). Dichos manuales requerían la memorización de frases adecuadas a situaciones concretas y vocabulario relativo a algunas de las áreas consideradas útiles o necesarias.

El matrimonio real fue una excelente ocasión para que despertase el interés por aprender español. Y así debió ser, pues por esas fechas se publicaron los dos libritos mencionados anteriormente: en 1554, precisamente el mismo año en que tiene lugar el viaje de Felipe II a Inglaterra para conocer a su futura esposa. El "oportunismo" de las impresiones es evidente.

A very profitable boke carece de originalidad: es una traducción del *Vocabulare* de Berlainmont, en la edición de 1551 (*Vocabulario en quatro lenguas, Tudesco, Francés,*

Latino y Español, muy prouechoso para los que quisieren aprender estas lenguas). De ello parece dar fe lo que el editor dice al iniciar la "prefacion al libro segundo":

> "Quando quisieredes alguna oracion de lengua Tudesca convertir en Francesa o Latina, o en Española no teneis mas que mirar que la letra, la qual el verso comiença, que buscais, lo qual despues facilmente hallareis..."

El traductor ni siquiera ha reparado en adaptar estos párrafos a la presente edición, aplicada al inglés y al español; es más, ni siquiera hace referencia al inglés, mientras menciona las cuatro lenguas en que se basa la edición de Berlainmont. Por si fuera poco, la literalidad de la traducción se evidencia también en la ordenación del vocabulario del libro segundo. El autor dice:

> "En este Segundo Libro oyreis muchas palabras usadas puestas por el orden del A, b, c, d, las quales son como una materia con la qual las hablas se ayuntan..."

Pero en vano se buscará tal ordenación alfabética. La columna de la izquierda, en inglés, se inicia así:

To clothe
To unheale
To answere
To woshippe
etc.

Y la de la derecha, en español, no es más que la traducción de lo anterior, imposibilitando la ordenación alfabética:

Vestir
Desnudar
Responder
Adorar
etc.

Por si ello fuera poco, los modelos de cartas y documentos comerciales que contiene el libro, confirman también la autoría de Berlainmont, natural de Amberes, impresor del libro plagiado o traducido, como se refleja en el mismo texto (Sánchez, A. 1989):

> (La manera de concierto de alquiler de casas)
> Yo Iuan de Barlemont protesto aver alquilado a Pedro Mareschato vnas casas en la plaça de Enueres, que esta a la señal de la liebre...
> Yo Iuan de Barlaimont, morador de Enueres, conozco deuer a vos Hercules...

A very profitable Booke no supone novedad alguna por el hecho de incluir el español, puesto que nuestro idioma ya figuraba en ediciones diversas de tales "Vocabularios" desde 1520. Sí lo es respecto al inglés, que aparece en los *Vocabulare* por vez primera, anticipándose en 22 años a la edición en seis lenguas, de 1576, en la cual el alemán e inglés se añaden a la edición cuatrilingüe de 1551. *A very profitable boke* es, sin lugar a dudas, fruto de la oportunidad y de la urgencia. En cuanto al formato del libro, la página se presenta dividida en dos columnas, con el texto inglés a la izquierda, en letra gótica, y con el correspondiente texto español a la derecha, en letra redonda. El cotejo de ambas lenguas era, por tanto, rápido y fácil de llevar a cabo.

El texto es simple copia del original del cual deriva: la primera parte está integrada por tres diálogos y una sección con cartas y fórmulas adecuadas para los negocios. El libro segundo está constituido por un glosario bilingüe, a doble columna, inglés-español. En las cuatro últimas páginas se recogen las oraciones fundamentales del cristiano: Ave María, Padre Nuestro, Diez Mandamientos... No se hace referencia a la pronunciación, ni se ofrecen cuadros descriptivos de las flexiones verbales o similares.

Que el librito constituye una preciosa ayuda para iniciarse en la práctica de la comunicación en español, se dice ya en el prólogo:

> "Libro muy provechoso para saber la manera de leer y escrevir, y hablar Angleis y Español, el qual va dividido en dos partes. La primera se parte en quatro capítulos.... El primero ay un combite de diez que hablan, en el qual se contienen muchas maneras de hablar quotidianas de las quales usamos en tanto que comemos. El segundo enseña maneras de comprar y vender..."

Y, en efecto, para comprar y vender, se utilizan los registros usuales y funcionales propios de esta situación o contexto:

> Catalina: Este dia os desseo muy bueno, parienta comadre y a vuestras compañeras.
> Margarita. Y yo tambien a vos parienta comadre.
> C. A que vos tan de mañana por aca? Salis al ayre frio? Quanto ha que venistes?
> M. Ahora antes de una hora casi que.
> C. Aueys vendido hoy mucho?
> M. Que uviera vendido yo tan de mañana? Aun no he recebido las primicias de la estrena.
> etc.

Respecto al vocabulario, el autor anota que "la segunda parte desta obra contiene vocablos necessarios para commúnmente hablar, puestos por la orden del ABC". Al iniciar la segunda parte, vuelve a insistir el autor en que se trata de palabras

> "usadas... las quales son como una materia con la qual las hablas se yuntan. Quando quisieredes alguna oracion de lengua Tudesca convertir en Francesa o Latina o en Española, no teneis mas que mirar que la letra de la qual el verbo comiença, lo buscais, lo qual despues facilmente hallareis.... Mas para el çierto ayuntamiento de las diçiones

necessaria os sera la manera de mudar los verbos por los tiempos y diversas personas en suas coniugaciones".

Es natural que al lenguaje usual corresponda un vocabulario de alta frecuencia comunicativa. Por el contrario, queda fuera de este tipo de libritos el léxico selecto y cuidado o el que podríamos definir como "literario". De ahí que constituyan interesantes fuentes para el estudio del lenguaje coloquial de la época. Los libros de diálogos son también una referencia útil para conocer las costumbres de la época en que se escriben. La verdad de esta afirmación no debe olvidar, sin embargo, el carácter didáctico de estos materiales y la "manipulación" a que todo material didáctico es sometido. Por ejemplo, hay que tener en cuenta que la secuenciación de situaciones propias de cualquier diálogo está siempre condicionada a la finalidad docente y que, por lo tanto, tiene una dosis variable de artificialidad. El análisis de cualquiera de los diálogos reflejaría que lo que prevalece no es tanto el reflejo literal de la realidad sino más bien el "arreglo de la realidad" con el fin de que el alumno "recree" las situaciones que el profesor considera útiles para la comunicación. No faltan tampoco frases cuyo carácter funcional prevalece sobre su posible uso en un momento determinado del diálogo:

"De donde vengo me dezis? De la escuela de las letras,
de la iglesia,
de la plaça, ...

)Quién no asociaría estas oraciones con cualquiera de los ejercicios repetitivos a que nos han acostumbrado en los últimos decenios tantos profesores y libros de texto de metodología audio-oral?

Otro profesor de español en Inglaterra, William Stepney, contribuyó con nuevos materiales a la enseñanza del español dentro de la tradición de la enseñanza "conversacional": en 1591 publicó *The Spanish Schole-master. Containing seven dialogues, according to euery day in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed the true and perfect pronunciation of the Spanish tongue, toward the furtherance of all those which are desirous to learne the said tongue within this our Realme of England, Imprinted at London, 1591.*

A pesar de que a Stepney le ha sido atribuido el haber inaugurado la enseñanza del español en Inglaterra (Stepney 1983, Ed. facsimilar, Nota Introductoria), la afirmación es inexacta: la enseñanza del español en este país había comenzado mucho antes, especialmente a raíz de la boda real. No podemos olvidar que las *Reglas* de Del Corro datan de cinco años atrás. Además, constatamos que la obra de Stepney no hace sino otra traducción y adaptación al español de una de las ediciones de los *Vocabulare* a que ya se ha hecho referencia, como había sido el caso del anónimo de 1554 en *A very profitable boke*. Caroline Bourland (1933) ha probado suficientemente las relaciones de dependencia de Stepney respecto a los libros de coloquios derivados de la primera obra de Berlainmont. Un somero análisis del contenido ofrecido por este autor confirma sin lugar a duda lo afirmado por Bourland.

El libro es casi totalmente bilingüe, inglés y español, exceptuando algunas secciones que aparecen sólo en español (dedicatoria, reglas de pronunciación y explicaciones

gramaticales). En Inglaterra no era el español la lengua más estudiada. Hecho, por lo demás, que no debe extrañar, ya que las relaciones con España fueron con frecuencia de temor, defensa y rivalidad, más que de acercamiento y comprensión mutua. Stepney recoge esta situación en la dedicatoria:

> "Y porque bien se que muchos caualleros como v.s.... entienden muy bien la lengua italiana y francesa, las quales entre nuestros cortesanos son de grandissima efficacia y valor... quise tambien segun mi poco saber en la lengua Castellana... atreuerme a hazer y componer este Dialogo para introduccion a la lengua Castellana, a la qual bien se que v.m. es muy afficionado..."

Pensamiento que se repite otra vez en "The epistle to the reader":

> "No dudo que en el futuro el español será tan apreciado como el francés o el italiano. Y en mi opinión, es mucho más necesario para nuestros paisanos que el italiano. Con lo cual tampoco quiero magnificar el valor del español en demérito de otras lenguas, pues generalmente recomiendo saber muchas lenguas..."

La obra de Stepney contribuyó a la expansión del español en su país. Pero quizás sea más exacto decir que Stepney, al igual que Percyvall, no hace sino reflejar en sus libros *el interés y necesidad ya existentes en torno al español*, incidiendo en ello las razones comerciales y políticas del momento.

El *Spanish Schole-master* es un libro de escasas novedades: ni desde el punto de vista del contenido ofrece textos originales, ni desde el punto de vista de la metodología presenta variantes sobre lo que había sido hecho por otros o venía haciéndose en aquel tiempo.

Desde el punto de vista gramatical, la obra de Stepney solamente ofrece dos temas de interés, que son los temas que incluye en 'su apocopada gramática': las reglas de pronunciación y las conjugaciones del verbo.

La obra de Stepney es voluminosa (249 páginas), pero el grueso de la misma la constituyen los *Diálogos* y el *Vocabulario bilingüe*, junto con algunos otros elementos habituales en los libros de este tipo (*refranes, oraciones del cristiano*, etc.).

El autor confiesa en el prólogo que varias personas le han pedido en repetidas ocasiones que escriba 'una gramática de esta lengua (la española)', pero por falta de tiempo no la había empezado. Y cuando la empezó,

> 'I was prevented by another, who had taken in hand the like enterprise, and very exquisitely performed the same'

No cabe duda que se refiere a las *Reglas* de del Corro, que habían sido impresas en su traducción inglesa justo el año anterior. Y a ellas Stepney no parece que quiera hacer frente, ni mejorarlas. Probablemente le sirvieron de modelo. Es más: quizás empezó a escribir su librito y al comprobar que lo que podría o iba a decir era lo mismo que ya

constaba en la obra de del Corro, renunció a la empresa.

De hecho, Stepney comienza su libro con 'The pronunciation of the Spanish letters', sección a la que dedica 5 páginas, detallando la pronunciación de cada una de las letras del español. No se puede decir que Stepney plagia a del Corro, pero puede haberle servido perfectamente de modelo o inspiración, especialmente si se tiene en cuenta lo que el mismo autor confiesa respecto a la gramática que renuncia a escribir por haber sido ya publicada otra, que califica de *excelente*. Stepney sintetiza y simplifica la descripción de los sonidos del español, conserva incluso algunos ejemplos idénticos. Del Corro es más detallado, incluso repetitivo. En las referencias que hace a la pronunciación del inglés para ilustrar una determinada pronunciación de letras españolas, del Corro es más insistente y prolijo que Stepney, a pesar de que este autor, como inglés que era, podría demostrar una mayor sensibilidad en cuestiones contrastivas. Este es un ejemplo comparativo entre ambos autores, relativo a la ***C***:

Stepney	**A. del Corro**
Of the letter G. This letter hath two manner of sounding according to the vowels which do follow it: for if it come before e, or i, then it is sounded as g in these words, *a Gentleman, a Giant,* Gentilhombre, Gigante, and if it come before, *a, o, u,* it is otherwise sounded, and as we sound in English, *gander, good, goose*, so in Spanish **gana**, *desire;* **golpe**, *a stroke:* **gusto** *tast*. Note also that if after g, u and a, do inmmediately follow, then sound that u, and a, after, g, like wo wa, in English. Example, **agua**, *water*; sound *agwa*, and **lengua**, *a tongue*, sound *lengwa*.	Of the letter G. […] But this must be noted that the G. when it commeth before a, o, or u, is otherwise pronounced then when it commeth before e. or i. For before a. o. u. it is pronounced as wee pronounce it in this worde *gauntlet, god, good*. as for example *ganar, Ganado, gonces, golpe, governor, angustiar, gustar* &c. But when the g. is set before e. or i. it is pronounced as g. in English in this worde, *Gentleman, George* &c. And if the necessitie of the worde require that the g. notwithstanding a, o. or u. following, yet it is to be pronounced as if e. or i. followed, then it is written with j long: as for example *jarro*, and not *garro, johan*, and not *goan, justo* and not *justo, cerrojo*, and not *cerrogo, jubon* and not *gubon* &c. Note also that if after g. an u. followe with a. also, the u. shall be distinctly pronounced, and not as the French tongue which soundes not the u. when it standeth between g. and a. So that you must in the Spanish tongue give the u. her full sounde and pronunciation, and sount it *lengua, averiguar, fragua, tregue, mengua, agua* as if it were written with a double w: *lengwa.* &c. but not as if it were written *lenga, averigar, fraga*, &c. like the French men do.

Stepney reduce sus anotaciones a lo esencial, sin insistir en lo redundante. A veces incluso se permite recurrir a su propia experiencia cuando estuvo en España, lo cual quizás avale su buen conocimiento del español. Al describir la pronunciación de la ***H***, señala que

> This is a letter of aspiration, and it is commonly sounded with a more emphasis at the beginning of a word then it is in the middle of a word, as by due observation and the common use in speaking, **I have perceived when I was in Spaine**.

Las conjugaciones en español constituyen el otro tema gramatical que incluye

Stepney: se trata de la primera, la segunda y la tercera conjugación. Stepney no da ninguna explicación: se limita a presentar las distintas formas verbales de cada tiempo, siguiendo exactamente -aquí sí- el mismo orden y formato que del Corro, hecho que hace pensar en una mayor dependencia respecto a este autor.

La valía y utilidad de la obra de Stepney no se encuentra, pues, en la gramática que ofrece, sino más bien en el conjunto de diálogos, refranes y diccionario bilingüe que siguen y que constituyen el grueso del libro. A este respecto, la obra de Stepney no hace sino una traducción y adaptación al español de una de las ediciones de los *Vocabulare* que ya circulaban por Europa, especialmente en los Países Bajos desde el primer cuarto del siglo XVI, y de los cuales ya se había hecho una traducción al inglés en 1554, *A very profitable boke*. Stepney añade siete diálogos. Uno para cada día de la semana, en texto bilingüe, inglés-español. Stepney sigue con bastante fidelidad el original de los *Coloquios* de Berlainmont, aunque introduce variantes léxicas que, en la mayoría de los casos, son de poca entidad, según se demuestra comparando ambas obras entre sí. Las variantes son también de poca importancia si comparamos los diálogos de Stepney con los cuatro de *A very profitable Boke*; y no podía ser de otra manera si se tiene en cuenta que ambos libros utilizan la misma fuente.

El diálogo 11 "enseña a los caminantes como avian de preguntar el camino desde un lugar hasta otro con diversas platicas".

El diálogo 21 "trata de mercaderias y nos enseña a comprar y vender, con otras muy buenas platicas".

El diálogo 31 "es para cobrar deudas, con otras familiares platicas"

El diálogo 41 "es para hablar a la mesa, a las fiestas y a los banquetes.

El diálogo 51 "nos enseña platicas familiares para usar en el meson"

El diálogo 61 "enseña diversas platicas para usar en el levantar"

El diálogo 71 "nos enseña la platica mas conveniente para usar quando vamos a la yglesia."

Como señala Bourland, Stepney cambia el 41 por el 11 en relación con el orden que se observa en los *Colloquia*. El diálogo 71 de Stepney ("platica para usar quando vamos a la yglesia") es nuevo: no figura en los *Colloquia*. Debió ser compuesto por Stepney, probablemente con la ayuda de algún español. En todo caso, está centrado en Londres, en torno a los servicios religiosos de la catedral de San Pablo.

Al diálogo 71 de Stepney le sigue el que en los *Colloquia* era el auténtico 71: "Aqui se siguen diuersos propositos de mercancias de plateros, y del trucco de dinero" ("Propositos de la mercaderia" reza el título de los *Colloquia*). Quizás para no aumentar el número mágico de siete, Stepney deja sin numerar este último diálogo, poniéndolo, simplemente, después del séptimo.

Tras los diálogos siguen los refranes (en español e inglés), el Padrenuestro, los doce artículos de la fe, los diez mandamientos, las "gracias antes y después de comer", los números, días de la semana, meses, días de fiesta con sus nombres, las "sentencias dignas de ser leydas de todos los hombres, por las quales pueden ser bien instruidos" y un glosario ordenado por materias ("*los quatro elementos, de los vientos, del infierno, de los siete pecados, de la tierra, montañas y valles, de tierras, de villas y ciudades, officiales de una villa, de genero de linage por descendencia, y primeramente de nobilidad, los ecclesiasticos,*

de las villas, villanos y frutas de la tierra; del jardin y de sus frutas; del bosque; de las fieras y de la montera; de los gusanos y cosas ponçoñosas que gatean por el suelo; de los paxaros; de oro, plata y derritimiento y toda suerte de mercerias; de los officiales y sus instrumentos; pescado de estanque; las siete artes liberales; de linage; de todas las partes del cuerpo humano"). A estos temas enunciados hay que añadir otros muchos no mencionados expresamente pero ampliamente representados en el vocabulario aportado, como son comidas, herramientas, etc. El autor no se cuidó de agrupar todo el léxico aportado ateniéndose rigurosamente a las áreas temáticas.

The Spanish Schole-master es una recopilación casi exhaustiva de materiales (textuales y léxicos) usuales en la época. Si a lo existente se hubiese añadido una gramática -como parece ser que tuvo en mente el autor- habría resultado un manual completo. A pesar de ello, la obra de Stepney tiene casi carácter *"enciclopédico"*.

Todavía dentro del siglo XVI, en 1599, se imprimieron los *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any Reader, by John Minsheu, Professor of Languages in London.*

Jon Minsheu es, con toda seguridad, uno de los personajes más conocidos y más frecuentemente relacionados con el hispanismo en Inglaterra a finales del siglo XVI. O al menos es uno de los personajes más a menudo citados y cuestionados, sobre todo por algunos autores contemporáneos.

Se sabe que era 'profesor de lenguas en Londres', como señala él mismo en el título de su obra lexicográfica. Es más, Salmon (2003) sugiere que su apellido quizás fue deliberadamente cambiado (con *u* final, por Minshawe o Minshall) precisamente para que destacase más su función de 'profesor de lenguas'. Su afición e incluso pasión por las lenguas se despertó en él desde joven y le llevó a viajes y peripecias varias. La manera de viajar para cumplir sus fines fue acogerse a los favores de mercaderes benevolentes que le permitían desplazarse por barco. El mismo Minsheu dice en su *Guide into the Tongues* que padeció 'muchas tempestades en un Océano de trabajos, problemas y grandes sufrimientos y necesidades'. Entre esas tribulaciones Salmon (2003) refiere la de haber sido hecho prisionero, probablemente en España y por razones que pudieran ser meramente de índole comercial o por azar, hasta ser liberado con la ayuda de mercaderes amigos. El español fue con toda probabilidad la lengua que primero aprendió y que quizás cultivó con mayor ahínco. De hecho, tras su liberación, tradujo varias obras religiosas y de viajes del español al inglés (por ejemplo, *Joyful Newes out of the Newe Founde Worlde*, 1577). Vuelto a Inglaterra y establecido en Londres, nuestro autor se promociona como 'profesor de lenguas' y trata en vano de lograr ayudas para publicar sus manuales. El hecho pone de manifiesto que sus finanzas no eran muy boyantes. Además, tenía muchos hijos y había de atender a su cuidado y alimentación. Es posible que tales necesidades le empujaran a publicar obras capaces de aliviar su economía familiar, incluso si tales obras eran fruto del plagio más que de la creación personal. Algunos testimonios de la época son coincidentes: Minsheu no era persona de fiar en cuanto a la autoría de lo que publicaba. Unos le llaman 'charlatán', como hace Abraham Fraunce en la *Arcadian Rhetoricke* (1588), quien califica

a Minsheu de ‘a false knave’ (bribón, falso). Ben Jonson no duda en llamarle ‘a rogue’ (un pícaro o granuja). Minsheu parece ser que conocía tales descalificaciones y en el prólogo a su *Spanish Grammar* reconoce su preocupación por quienes le critican ‘and never sawe any thing of my dooing in their life, or hearde me speake’.

Dámaso Alonso (1931) dice de él que es ‘políglota pedantesco, infatigable y poco escrupuloso, ávido aprovechador de cuantos materiales llegaran a sus manos’. También critica su falta de honradez y su desmesura en copiar a otros, incluso al pie de la letra, plagiando de obras como la *Gramática de la lengua vulgar en España,* de Lovaina (1559), de Stepney y de Percyvall. Algo similar dice de él también Amado Alonso (1967), quien le acusa de ‘robar a dos manos estropeando a los plagiados, según su método constante, [...] copia sin citar, más que a dos manos a cien pies, del Anónimo de Lovaina de 1559, de Meurier, de Stepney, de Miranda, y sobre todo de Antonio del Corro, sin cuidarse de las contradicciones resultantes’.

Al parecer Minsheu era poco o nada escrupuloso en citar las fuentes de las que copiaba. Se supone que era una manera de hacer pasar por suyo lo que no lo era. Pero es preciso aquilatar un tanto estos juicios, a la vista de lo que solía hacerse por aquel entonces en obras gramaticales y lexicográficas, que son el fuerte de Minsheu. Guerrero Ramos y Pérez Lagos (2000) aportan un dato a favor de Minsheu: las 13.200 entradas contenidas en la obra de Percyvall, Minsheu las incrementa hasta 46.973. Además, la parte inglés-español es nueva. En este caso hay que reconocer un detalle a favor de Minsheu: distingue las palabras que constan en la obra de Percyvall anteponiéndoles un asterisco, dejando así claramente establecidas cuáles eran las añadidas por él mismo. También la *Gramática* de Minsheu incrementa con listas de paradigmas verbales la brevedad de la gramática de Percyvall, aunque no deberíamos otorgar a este hecho ninguna originalidad, porque tales listas figuran en otras gramáticas, incluidas la de Corro o Villalón. En resumen, quizás la obra de Minsheu no debería ser juzgada solamente con parámetros vigentes en nuestros días, pero poco habituales en el siglo XVI.

La obra gramatical aparece rigurosamente reseñada en la Biblioteca de Gayangos de la siguiente manera:

> A SPANISH GRAMMAR, | firſt collected and publiſhed by *Richard Perciuale* | *Gent. Now augmented and increaſed with the decli-* | ning of all the Irregular and hard verbes in that toong, with | diuers other eſpeciall Rules and neceſſarie Notes for all | *ſuch as ſhall be deſirous to attaine the per-* | fection of the Spaniſh | *tongue.* || Done by IOHN MINSHEU | Profeſſor of Languages in London. || *Hereunto for the yoong beginners learning and eaſe, are* | annexed Speeches, Phraſes, and Prouerbes, expounded out of | diuers Authors, ſetting downe the line and the leafe where in | *the ſame bookes they ſhall finde them, where by they* | may not onely vnderſtand them, but by | them vnderſtand others, and | the reſt as they ſhall | meete with | them. || *Vireſcit vulnere Virtus.* || [Viñeta.] || Imprinted at London, by | *Edm.Bollifant.* || 1599 |

El libro publicado consta de varias partes:

- un diccionario español-inglés, inglés-español, de 384 páginas.

- una lista de las palabras que figuran en el diccionario y proceden del árabe.

- *A Spanish Grammer* (que es la de Percyvall 'augmented', y con extractos más o menos plagiados de Meurier, del Corro, Miranda, ...)

- Una colección de 64 refranes (con su traducción inglesa).

- Los *Pleasant and Delightfull Dialogues in Spanish and English,* que han sido tan alabados por doquier, por su frescura y originalidad.

La *Spanish Grammar* sigue las pautas de Percyvall: partes de la oración (las ocho tradicionales), ortografía, prosodia y, brevemente, sintaxis. La puesta en común de puntos y fragmentos de diversa índole y origen hace que Minsheu confunda o empeore algunos detalles. Amado Alonso (1951a) ha ilustrado muchas incoherencias en relación con la pronunciación. La mayor aportación de Minsheu son las páginas que añade a la gramática: 'Words, Phrases, Sentences and Proverbes' tomadas de la *Diana* de Montemayor, la *Celestina,*, el *Lazarillo de Tormes*, el *Menosprecio de Corte* y el *Marco Aurelio* de Guevara, y la *Floresta española* de Santa Cruz, junto con algunos refranes populares más. No cabe duda que la variedad de las fuentes utilizadas es un aspecto positivo en la formación de este hispanista.

También nuestro autor aporta de vez en cuando algunas opiniones y observaciones que sin duda nacen de su propia experiencia como aprendiz de español y de los conocimientos que tiene de esta lengua. Enfatiza, por ejemplo, que los pronombres son de difícil aprendizaje, porque son 'most independent of Latin', y afirma que

> 'The Spanyard and Italian accounteth it a disgrace to speake to any man in the second person singular either in the Nominative *Tu*, or in other cases *Ti* or *Te*, except it be to the Neager, his slave, his lackie, horsekeeper, or to some of base & vile account, To their servants of the better reckoning and to artificers and such like persons they speake in the seconde person Plurall as *Traed aquí*, 'bring heher' &c. *Yréys a mi capitéro*, you shal goe to my shoemaker, *Direys que me haga unos borceguis*… To all others they use the third person, as *Quiere V.M. andár*, will your Mastership go'.

También menciona en el *Proeme to his Grammar* unas 'Generall obseruations from the Latine to the framing of Spanish', intentando demostrar cuán regulares son los cambios de sonidos en español. Otras observaciones son propias de quien conoce algunas características de la pronunciación inglesa y cómo contrastan con los rasgos fonéticos del español. Es muy pertinente la observación de que palabras como *vida* no deben pronunciarse siguiendo el patrón del inglés *wine*, ya que en esta lengua se ha producido un desdoblamiento vocálico que en español no ha tenido lugar. Poco más cabe decir de su gramática, habiendo hecho ya mención de ella al tratar de la de Percyval.

Mas es preciso destacar que lo más valioso de la obra de Minsheu son los **diálogos**. Para tener una idea de su aprecio a lo largo de tres siglos, baste con decir que los más celebrados autores de manuales y gramáticas de español para extranjeros los incluyeron en sus obras: Oudin, el español Juan de Luna, Sobrino. Y a través de ellos se fueron transmitiendo hasta bien entrado el siglo XVIII, con más de 27 ediciones contabilizadas.

Las obra de Stepney y de Minsheu comparten ciertas similitudes: ambas contienen elementos similares; ambas constituyen una recopilación de todos los materiales que solían usarse para aprender español. El diccionario es más amplio que el de Stepney y aumenta el de Percyvall. Los diálogos constituyen un tema más controvertido, especialmente en relación con su autoría.)Cómo es posible que un escritor de tan escasa originalidad fuese capaz de escribir diálogos de tanta valía literaria?

Juan de Luna, en el prólogo a sus *Diálogos familiares (1619)*, declara pocos años más tarde que "habían sido hechos en Londres por un castellano". Y, además, añade que

> 'Muchos y muy buenos libros se hallan en español, tanto para los que quieren aprender la lengua como para los que quieren pasar el tiempo en la lectura dellos, pero en nenguno he hallado las pláticas, y discursos ordinarios, necessarios a la comunicación y trato normal, sino es en unos diálogos hechos en Londres por un Castellano, los quales están tan corrompidos que en siete que son, he hallado mas de quinientas faltas notables, que se conoce no ser de la emprenta, y tales que si la buena frase dellos no demostrasse ser Español el que los hizo, los huuiera desconocido y pensara ser su autor algun Vizcaino; mas esto no puede ser, porque el lenguage, y los muchos y buenos refranes, muestran de quién son, y que si ay faltas se las ha pegado de los que han querido ser maestros, antes de ser buenos discípulos, y corregir lo que no podían entender...'

Las equivocaciones o errores de que habla Juan de Luna no parecen ser tan significativos, pero sí son abundantes. Así lo demuestra Antonio Cid (2002, *Introducción*). Mayor problema constituye el tema de la autoría de los diálogos. A raíz de los escritos de Ungerer (1956:51), se había aceptado la tesis (recogida también en Martín Gomero, 1961:89) de que el autor habría sido don Alonso de Baeça, prisionero de los ingleses tras el ataque a Cádiz en 1596. La tesis viene avalada por el hecho de que, al igual que había hecho Percyvall, Minsheu también podría haber tenido acceso a los prisioneros españoles en Londres. Desde esta perspectiva, no parecía descabellado concluir que alguno de esos prisioneros podría haber participado en la elaboración de la *Bibliotheca Hispanica*. Además, Minsheu dedica sus diálogos a E. Hoby en correspondencia por "la benevolencia que v.m. mostro al que primero emprendio lo que yo he ampliado y hecho mas copioso". Antonio Cid (2002 y en http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos/), sin embargo, analiza el tema con más detalle y concluye que un posible y mejor candidato a la autoría de los diálogos sería el mismo Antonio del Corro, español, autor de las *Reglas Gramaticales*, al mismo tiempo que pone en tela de juicio la oportunidad de la autoría atribuida al prisionero Alonso de Baeça.

¿Por qué los diálogos de Minsheu adquieren tanta popularidad? Hasta entonces, los diálogos se habían basado en los *Vocabulare* de Berlainmont, con añadiduras y variantes menores. Minsheu -o quienquiera que fuese el autor verdadero- es el primero que rompe la tradición de los diálogos que podrían ser tildados de 'funcionales' y literariamente sosos o amorfos. En efecto, estos utensilios didácticos se proponían enseñar frases y expresiones propias del lenguaje comunicativo habitual y coloquial. Y como puede comprobarse también actualmente en los libros de texto, los diálogos se preparaban expresamente para fines didácticos. Topar con unos diálogos que además de cubrir razonablemente bien los objetivos

didácticos lograban una frescura literaria de gran relieve, fue la clave del éxito. El resultado de dos diálogos hechos sobre idéntica temática puede apreciarse en estas muestras de Stepney y de Minsheu:

STEPNEY, diálogo 11.	**MINSHEU, diálogo 41:**
- Dios de a v.m. buenos dias, Sr. Henrico. = Dios de a v.m. Buenos dias y buenos años Sr. Guillermo. - Como ha estado v.m. de su salud y desde que nos vimos la otra vez? = Razonablemente, señor. - A mi me parece que v.m. no esta tan bueno como solia. = En que lo ve v.m.? etc.	MORA. Ola, Pedro, haueys traido mi mula? PEDRO. Si señor, aqui está la mohina MORA. Mohina es nunca buena. PEDRO. Porque, Señor? MORA. Porque ni mula mohina, ni moça marina, ni moço Pedro en casa, ni Abad por vezino, ni poyo a la puerta, no es bueno. MORA. Es vieja? PEDRO. Nunca la vi nacer, mas yo creo que mas vieja era su madre. etc.

La lectura y comparación de los diálogos de Minsheu y los de sus predecesores reflejan que estos últimos se atienen más estrictamente a fórmulas y frases útiles para la conversación. Así, el relacionado con "los caminantes", se inicia con un saludo entre quienes se encuentran en el camino, para pasar luego a preguntarse mutuamente por la salud, si tiene buena o mala cara, etc. Son tópicos normales en los manuales de enseñanza de español para extranjeros, incluso en nuestros días. No son estrictamente representativos o fiel reflejo de la realidad de un encuentro entre dos caminantes, sino el resultado *de lo que es más probable que ocurra o se tenga que hacer cuando dos desconocidos se encuentran en el camino*. El punto de partida, por tanto, en la elaboración de estos diálogos tradicionales, *es didáctico*. Y el contenido, aunque responda a lo que suele ocurrir en la realidad, no es la trascripción de esa realidad, sino el resultado de abstraer lo que en ella suele apreciarse. Las expresiones utilizadas han sido seleccionadas y agrupadas para ofrecer al estudiante una recopilación lo más completa posible de lo que podría ser útil en tales ocasiones o situaciones. En la misma medida en que la voluntad didáctica los condiciona, la autenticidad y naturalidad de dichos diálogos disminuye.

De la preocupación didáctica dan fe muchos pasajes concretos, que no parecen sino recoger problemas y peculiaridades funcionales o gramaticales de una lengua para así ponerlas más de relieve, exactamente como se hace en los manuales para la enseñanza de lenguas en la actualidad.

En el diálogo Sexto de Stepney, se dice, por ejemplo:

> "- Vamonos señores, estan vs.ms. aparejados? En verdad he aqui una linda y rica Duena, mirad ay una linda moça, una hermosa muger, un lindo mochacho, hermoso niño, una hermosa donzella. Quien es aquel noble?
> Es el duque de Lancaster, el conde de Bedfordia, el Baron de Hundston, el cauallero de la Cruz Blanca, el capitan Palmar, vn hidalgo de York, el Sr Antonio Manfield, y Iuan

Drury."

Se advierte el grado de artificialidad del texto, al igual que los condicionamientos a que ha sido sometido: la adjetivación en las primeras líneas, la repetición léxica y de estructuras a lo largo de todo el extracto (*una rica Duena, una linda moça...Es el duque de Lancaster, el conde de...*).

Lo que acabo de apuntar puede apreciarse con mayor nitidez si se contrasta con el texto de los diálogos de Minsheu. El relativo "al camino" (*Diálogo Cuarto*) no comienza con saludos, preguntas sobre la salud, etc., sino con algo que realmente ocurre en la realidad de los hablantes de español. El señor que tiene criados no se siente obligado a hacer los preparativos del viaje saludando, informándose sobre el estado de salud, tiempo, etc. Sencillamente pregunta "si ya tiene la mula preparada", para luego continuar con algo tan irrelevante en un contexto general como que la mula es llamada "mohina", haciendo luego un juego de palabras con lo de "mohina" (alusión a un refrán que amplía la ambigüedad del término):

MORA. Ola, Pedro, aueys traído mi mula?
PEDRO. Sí señor, aquí está la mohina
MORA. Mohina es nunca buena.
PEDRO. Porque, Señor?
MORA. Porque ni mula mohina, ni moça marina, ni moço Pedro encasa, ni Abad por vezino, ni poyo a la puerta, no es bueno.
PEDRO. Yo le prometo a v.m. que es mejor esta, que la que arrastró al cura cuando dezia: Dominus prouidebit.
MORA. Es vieja?
PEDRO. Nunca la vi nacer, mas yo creo que más vieja era su madre.
MORA. Tira coces?
PEDRO. Nunca una sola.
MORA. Siempre son a pares: camina bien?
PEDRO. Todo lo que anda se dexa atrás.
etc.

El estilo y desarrollo de los diálogos no solamente hacen impensable que Minsheu los escribiese, sino que llevan a la conclusión de que el autor era un español que, además, *no parece estar sujeto a condicionamientos didácticos* a la hora de escribir. Con razón apunta Juan de Luna que los diálogos son para 'enseñar español o para disfrutar dellos quien así lo desee'. Los diálogos de Minsheu parece que fueron escritos no tanto pensando en alumnos extranjeros (desde luego no principiantes), con dificultades y problemas lingüísticos concretos, sino más bien desarrollando aptitudes literarias y de entretenimiento. Y en verdad que su autor no lo hizo nada mal: son textos mucho más auténticos que los derivados de Berlainmont, pero necesariamente más restringidos en lo que se refiere a sus posibles usuarios. Su comprensión exige sólidos conocimientos de español. El diálogo que extracté como ejemplo, no contiene expresiones funcionales, directamente útiles para las situaciones más generales en que puede encontrarse un caminante, aunque, naturalmente, las estructuras

lingüísticas implicadas por el diálogo pueden tener otra utilidad (los caminantes de Minsheu ocupan dos páginas hablando de su mula *mohina*...). Es probable que su autenticidad y realismo hayan constituido las razones de fondo que llevaron a muchos profesores a hacer uso de ellos, como fue el caso de Juan de Luna y Sobrino, entre otros muchos, españoles o no, que supieron apreciar estas mismas cualidades (piénsese en Oudin y Franciosini, por ejemplo).

Los cuatro primeros diálogos se fundamentan en un área temática común a la tradición de los diálogos, aunque el contenido se distancia mucho de lo que era usual en ellos. Los tres siguientes ni siquiera se refieren a áreas temáticas habituales, según anoté anteriormente. Los diálogos denotan agilidad, frescura y naturalidad en el estilo y el léxico, así como en la secuencia de las intervenciones. Vale la pena leer un extracto del diálogo sexto (que Martín-Gamero define como "delicioso") para comprobar una vez más las razones de mi argumentación:

> EGIDIO. Que hazeis, Guillermo?
> GUILLERMO. Ya lo veis, Egidio.
> EGIDIO. Como estays tan ocioso?
> GUILLERMO. Quia nemo me conduxit.
> EGIDIO. Pues yo os combido a un rato de buena conversacion.
> GUILLERMO. Adonde?
> EGIDIO. Venidos conmigo; no yreys adonde yo os lleuarè?
> GUILLERMO. Si me lo dezis primero, porque yr hombre sin saver adonde, seria necedad.
> EGIDIO. Luego no haçeis confiança de mi?
> GUILLERMO. Si hago, mas no sabeis, que no todos los umores son unos, y que podrà ser, lo que a vos os da gusto, enfadarme a mi?
> EGIDIO. Si pero yo conozco ya vuestro umor y me acomodo con el.
> GUILLERMO. Con todo esso, dezidme adonde me llevays.
> EGIDIO. Vamos a la Lonja, adonde me estan esperando dos amigos españoles muy discretos; gustareis de su buena conuersacion.
> GUILLERMO. Hablan yngles?
> EGIDIO. Un poquito, pero pues vos entendeys bien el español, y yo tambien, no importa.
> GUILLERMO. Huelgome de yr, aunque no sea mas de por aprender algunas buenas frasis españolas.
> EGIDIO. Essos se yo que las tienen buenas, porque son de Toledo, donde es la prima de la lengua española.
> GUILLERMO. Son por ventura aquellos que se andan alli passeando?
> EGIDIO. Los propios. Vamos allà. Dios guarde a vuessas mercedes.
> DIEGO. Y venga con vuessas mercedes.
> EGIDIO. Passe adelante la conuersacion: de que se trataua ahora?
> DIEGO. No parece sino que la entendistes, que respondistes a ella sin daros el pie.

ALONSO. Tratauamos de las salutaciones que se vsan en Ynglaterra, y de las que se vsan en España.

GUILLERMO. Quales son mejores?

ALONSO. Cierto, en esto adonde quiera, ay abusos: quando dize el Español: Dios os guarde, en ora buena esteys, Dios os dé salud; y el Yngles: Buenas tardes, y otras semejantes, yo aprueuola por buena salutacion.

GUILLERMO. Pues el mundo la reprueua , y tienen por toscos a los que la usan.

etc.

Con estos diálogos, se enriquece la tradición de los materiales conversacionales. Estos ganan en calidad literaria y en autenticidad, pero pierden en adecuación didáctica por acomodarse menos a la realidad de quienes comienzan a aprender español. Los aspectos pedagógicos están ausentes, exceptuando algunos detalles que no dejan de ser menores en el conjunto de la obra (como podían ser las reflexiones que se hacen sobre las maneras de saludar en Inglés y en español). Esta ha sido, por demás, la constante más destacada en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera: los elaborados por extranjeros han sido hechos teniendo en cuenta las necesidades reales y prácticas de quienes desean aprender este idioma partiendo de otra lengua materna, mientras que los elaborados por españoles han sobresalido por una mejor y más cuidada (incluso literaria) calidad en el uso de la lengua o en la enunciación de las reglas que la gobiernan, pero sin tener en cuenta -parcial o totalmente- las necesidades y condicionamientos de los estudiantes extranjeros que iban a utilizarlos. De otra parte, la asunción generalizada (pero no por ello más acertada) de que los hablantes nativos de una lengua son "mejores profesores de su lengua materna", la obnubilación por el modelo que se desea aprender o al cual un estudiante desea asimilarse, el énfasis en la corrección de las formas y su autenticidad han actuado constantemente como factores a favor de un aprendizaje fundamentado en documentos literarios (considerados siempre como modelos excelentes) y en gramáticas (que por ser una recopilación de normas, debían conducir al modelo ideal). Estas características, que pueden incidir en detrimento de la *funcionalidad del aprendizaje del español*, se hacen patentes a lo largo de los diálogos de Minsheu. También ofrecen indiscutibles ventajas: entre otras, facilitan el acercamiento al lenguaje auténtico y real y pueden llegar a ser los únicos testimonios a que tenga acceso el alumno. Ir a España desde Inglaterra no estaba al alcance de todos en el siglo XVI, a pesar de que las familias nobles enviaban con frecuencia a sus hijos a aprender idiomas a otros países, especialmente a Francia (éste se consideraba un viaje "menor") (Gailhard 1678:16). Viajar a España era especialmente difícil, no sólo en razón de la distancia, sino también por razones de peligrosidad física y moral; como decía el obispo J. Hall (*Quo vadis: a juste censure of travel as it is commonly undertaken by gentlemen of our own nation, 1617*),
"(Los ingleses) estamos en una isla porque la Providencia ha querido mantenernos separados de otras naciones"...

Los "Coloquios Familiares" de Gabriel Meurier

Ya mencioné anteriormente al conocido profesor de lenguas y autor de numerosas obras, G. Meurier, quien ejerció como tal principalmente en la ciudad de Amberes. Viviendo en los Países Bajos, Meurier debía conocer muy bien los *Vocabular* de Berlainmont y la difusión que éstos estaban teniendo en la enseñanza de lenguas. Y con relativa prontitud (téngase en cuenta que la primera edición de Berlainmont en la que aparece el español data de 1551) publica también él unos *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron fasta agora, para qualquiera qualidad de personas desseosas de saber hablar y escribir Español y Francés, Anvers, 1568.*

En los *Diálogos* de Meurier llama la atención el hecho de que el número no se reduce a siete sino que asciende a 30, enunciados como *Capítulo 1, Capítulo 2,* etc. De no menor interés es constatar que el texto tampoco coincide, en general, con el habitual en los coloquios de Berlainmont, excepto en alguno de ellos y no literalmente. El contenido explicitado en la "Tabla" inicial da fe de ello:

> "Capitulo primero muy necessario a los que andan camino o hazen viaje.
> Capititulo 2. Platicas no menos prouechosas a los mesoneros, huespedes, venteros y bodegoneros, como tambien a los caminantes.
> Capitulo 3. Para tratar con gente de bolsa o de qualquiera otra plaça de negociation.
> Capitulo 4. Platicas ordinarias que deben saber los corredores de cambios y otros censales.
> Capitulo 5. Razonamientos de Banqueros con correos y mensageros.
> Capitulo 6. Platicas del Peso, muy conuenientes a los alcaualeros, almozarifes, mecaderes, empacadores, ganapanes, o trabajadores.
> Capitulo 7. Muy necesario a los caxeros Españoles, Flamencos, Franceses o otros qualquiera.
> Capitulo 8. Para Recibidores o Recaudadores de rentas.
> Capitulo 9. Platicas muy necessarias a los mercaderes de terciopelo, Sederos, Merceros, Bohoneros, Plateros y siquiera Tenderos.
> Capitulo 10. Para tratar, comprar y vender paños de lana.
> Capitulo 11. Muy conueniente y prouechoso a los sastres.
> Capitulo 12. Para los calçeteros
> Capitulo 13. Prouechoso a los çapateros y remendones.
> Capitulo 14. Para las camiseras o linceras.
> Capitulo 15. De los Pintores.
> Capitulo 16. Para tratar con libreros, enquadernadores y papeleros.
> Capitulo 17. Razonamiento entre el amo, criado y papagayo.
> Capitulo 18. Para los horneros y panaderas.
> Capitulo 19. De los dispenseros y carniceros.
> Capítulo 20. De la Plaça de los pollos,
> Capitulo 21. De las herberas y fruteras.
> Capitulo 22. Para los mantequeros, queseros, olleros y tocineros.
> Capitulo 23. De la pescaderia
> Capitulo 24. Para los Sucareros, Especieros y Cireros.
> Capitulo 25. Diuersas platicas y razonamientos entre ciertos Gusmanes heridos de l'ecclipse crumenal.
> Capitulo 26. Para hazer un mandado.
> Capitulo 27. Almuerzo de moços y pages de palacio.
> Capitulo 28. Para los Phisicos y enfermos.
> Capitulo 29. Diuersas quexas entre moços de sus amos.
> Capitulo 30. Combite philosopal, muy gracioso y donoso.

Sigue manteniéndose, no obstante, el carácter funcional y práctico del lenguaje presentado. Su concentración en el área de los negocios y del comercio demuestra que Meurier trata de atender las necesidades e intereses de quienes estudian español o francés en una ciudad eminentemente comercial, como era Amberes; resulta así un librito de diálogos

que podría clasificarse dentro de los que hoy denominamos "para fines especiales o específicos".

Al tratar de los diálogos de Minsheu puse de manifiesto el carácter predominantemente literario de éstos, frente al carácter usual y funcional de los de Berlainmont. En los *Coloquios* de Meurier se detecta aún más el carácter funcional y práctico. Las frases o intervenciones de los protagonistas se ajustan con mayor precisión y más directamente a la funcionalidad comunicativa de la situación y contexto. No suelen darse digresiones complementarias, exceptuando la abundancia de proverbios. La utilidad de éstos para la comunicación es, sin embargo, dudosa y escasa; probablemente Meurier los introduce debido a su aprecio por las sentencias, hecho que puede colegirse de las varias publicaciones que posee en esta área (*Recueil de sentences notables, Tresor de sewntences dorées...*). En el diálogo primero son evidentes las características apuntadas:

V. Buenas tardes os de Dios, amigo.
A. En hora buena vaya vuesa merced.
V. Dezidme por vida vuestra, a do lleva este camino o senda?
A. A do quiere ir su m.?
V. Yo me hazia Castilla (*sic*)
A. Largo camino es.
V. Paso a paso va se lexos.
A. Nuestro Señor guye y guarde a vm.
V. Dios os de mucha salud.
A. Como vays asi solo.
V. Quien no tiene no teme.
A. Bien guardado es a quien Dios guarda.
V. Por donde tengo yo de ir, por no me desviar y por atajar camino?
A. No hay atajo sin trabajo, pero quien va el llano, va sano
etc."

Difícilmente se mantendría un diálogo de esta índole en la realidad. El autor va introduciendo las frases que suelen darse al hacer un viaje, amontonándolas una detrás de otra sin cuidarse excesivamente de la lógica y secuencia comunicativa. La presencia de proverbios sobrepasa toda medida y probablemente constituyó una notable dificultad para la utilización de este librito. Así debió ser, ya que la popularidad del mismo no viene avalada por la frecuencia de ediciones posteriores ni por el plagio por parte de otros autores. La autoría y autonomía de Meurier quizás fue más intensa que en otros manuales al uso; lo cual redunda en mérito a su favor, mérito que, si fue real, no fue compensado por la atención que el futuro le prestó.

13. Glosarios y diccionarios hasta 1600.

Las listas de vocabulario constituyen uno de los auxiliares del aprendizaje de lenguas más antiguo e intensamente usado. Quien aprende el español puede que cometa graves errores de sintaxis o de morfología. Pero puede llegar a entender y entenderse en esta lengua si dispone de un amplio conocimiento del léxico y si es capaz de pronunciar las palabras con un mínimo de propiedad. Si tiene hambre basta con que pronuncie

la palabra "pan" para que su interlocutor comprenda su mensaje. Esta realidad justifica con creces el uso de glosarios y diccionarios.

Existe en español un largo elenco de glosarios, enraizados en la tradición de los glosarios latinos (elaborados para aprender latín). Esos mismos glosarios pudieron servir también para aprender español a partir del latín. Y así debían utilizarse por quienes deseaban aprender español antes de la aparición de los primeros diccionarios bilingües. Dado que el latín era la lengua de la comunidad intelectual y escolar, así como de otros círculos y ambientes (diplomático, a veces comercial...), no cabe duda que obras como las de Alfonso Fernández de Palencia (*Universal vocabulario en latín y en romance*, 1490), o las de Nebrija (*Diccionario latino-Español*, 1492; *Vocabulario Español-Latino*, 1495; *Vocabularios de romances en latín*, 1516) y Cristóbal de Escobar (*Dictionarium trium linguarum [lat. it. es.; lat. cat.]*, 1512; *Vocabularium ex latino sermone in Siciliensem et hispaniensem denuo traductum*, 1520), etc. debieron ser utilizadas como valiosos instrumentos en el aprendizaje del español por extranjeros.

A los anteriores hay que añadir autores tan famosos y fundamentales como Ambrogio Calepino (1435-1511), cuya obra lexicográfica es extremadamente intensa y extensa: en 1502 publicó un *Dictionarium*, de 888 páginas. A partir de ahí fueron añadiéndose sucesivamente más lenguas, convirtiéndose en un diccionario polígloto "in crescendo": al latín y al griego se fueron uniendo el hebreo, el francés, el italiano, el alemán, el flamenco, el español, el portugués, el polaco, el húngaro, el inglés, el japonés ... En 1546 ya incluía cinco lenguas, en 1584 ocho, en 1590 once. Su popularidad y arraigo llega casi hasta nuestros días: en 1870 todavía se imprimió en Roma el Calepino "latino-iaponicum". De su decisiva influencia en la lexicografía no cabe la menor duda.

Los libros de diálogos que se popularizan en el siglo XVI se valen de los listados léxicos. Los de Berlainmont, por ejemplo, constan de un vocabulario bilingüe, trilingüe, cuadrilingüe, etc, según el número de lenguas incluidas. Dado el carácter didáctico de estos libros, el glosario final tenía la finalidad de servir tanto de consulta como para ampliar conocimientos. En los *Colloquia* posteriores se apunta expresamente que estos glosarios ofrecen "muchas palabras vulgares puestas por orden de la ABC y como materia para formar de vos mismos otras platicas". Todo consistirá en unir y ordenar esas palabras "como aveys visto en el primer libro". Y para ello, añaden, es menester "saber las maneras de variar los verbos por sus tiempos y personas", es decir, saber la conjugación verbal. De ahí que dichos manuales lleguen a ser tan complejos como los de Stepney y Minsheu. Para atender a las necesidades de los estudiantes y llevar a buen fin las implicaciones apuntadas anteriormente era mejor que quien comprase estos libros tuviese al alcance no solamente los diálogos y el vocabulario, sino también las reglas de pronunciación, la gramática y las conjugaciones (que solían ser objeto de una atención especial).

Aparte del *Vocabulario para aprender español, francés y flamini*, 1520, Amberes; además de *A very profitable boke to lerne the maner of redying, writying & speaking English and Spanish*, 1554, y contando con las diversas impresiones y ediciones de los *Vocabular* de Berlainmont, en el siglo XVI se utilizaban también los *Nomenclator*. Estos libritos eran diccionarios, en cuanto que recopilaban listas de palabras, pero no seguían el orden alfabético en la ordenación de aquéllas. Los *Nomenclator* se "especializan" en otro procedimiento: la agrupación de términos por temas o materias. El origen de estas obras no

puede disociarse de la tradición que al respecto ya se observa en manuscritos medievales (como se señaló en páginas anteriores), ni tampoco se aleja de los *Vocabulare* o *Colloquia*. Pero aportan una valiosa, ágil y práctica ayuda en el sentido de que facilitan la consulta rápida y cómoda de los vocablos adecuados a una determinada área temática o contexto. Los *Nomenclator*, pues, ganan por un lado lo que pudieran perder por otro.

Hadrianus Junius (1511-1575, también importante autor de libros de emblemas) había compilado durante su estancia en Inglaterra un diccionario griego y latino, hacia 1543. Vuelto al Continente, en 1567, publicó un importante *Nomenclator*, incluyendo seis lenguas: Latín, griego, flamenco, francés, italiano y español: *Nomenclator, Omnium rerum propria nomina variis lingvis explicata indicans: Hadriano Ivnio medico auctore. Antverpiae, ex officina Ch. Plantini, 1567* (hay también otra edición del mismo año en París).

La obra había sido elaborada con mucho trabajo y seriedad: se habían consultado muchos autores latinos y griegos, filósofos, gramáticos, teólogos, etc. Junius clasificó el material en 85 capítulos o secciones, es decir, en 85 agrupaciones temáticas, que ocupan 570 páginas. La obra de Junius fue extremadamente popular y se reimprimió una y otra vez, con adiciones y/o cambios en las lenguas incluidas. Los temas eran de lo más variopinto, con énfasis en la utilidad práctica y la realidad cotidiana: animales, árboles, plantas, Dios, virtudes, derecho, moral, etc.

Por esas mismas fechas, 1570, publicó Christoval de las Casas su *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana.* Lo interesante de este *Vocabulario* es que no sólo consta de listas de palabras, sino que va precedido de normas y explicaciones para una correcta pronunciación de ambas lenguas, al igual que se hacía en algunos libros de diálogos. Precisamente algunos utilizan el *glosario* como complemento a otras partes: así lo hace Antonio del Corro en la obra ya comentada, *Spanish Grammer*, de 1590:

> "...with a dictionarie adioyned vnto it, of all the Spanish wordes cited in this Booke : and other more wordes most necessarie for all such as desire the knowledge of the same tongue".

Aunque bien es verdad que Del Corro se limita a unas pocas páginas (14, a doble columna), lo cual le permite recoger sólo unas 1.000 voces. No obstante, esta cantidad se acerca a lo que podría denominarse "español fundamental".

Otros tres autores siguen y amplían la tradición de los vocabularios en Inglaterra, en la última década del siglo XVI: Stepney, Percyvall y Minsheu. Perecyvall añadió un diccionario a su obra *Bibliotheca Hispanica*. Al contrario de lo que había ocurrido en la gramática de Del Corro, el libro de Percyvall es fundamentalmente "diccionario". Este último constituye la segunda parte, con portada propia: *Bibliotheca Hispanica pars altera. Containing a Dictionarie in Spanish, English and Latine; gathered out of divers good authors; very profitable for the studious of the Spanish Toong.* By Richard Percycall... 1591.

Las fuentes fueron, según confiesa el autor, Christoval de las Casas y Nebrija. Él añadió unas 2.000 palabras. Esto le exigió un gran esfuerzo ("the dictionarie hath coste me greatest paynes..."), afirma en el prólogo. En la tarea le ayudaron dos prisioneros de la Armada, quienes revisaron la obra (Don Pedro de Valdés y Don Vasco de Sylva). Esta resulta mucho más amplia que las realizadas hasta entonces en Inglaterra. El diccionario se

limita a traducir palabra por palabra, sin dar interpretaciones o definiciones descriptivas o explicativas.

El *vocabulario* que Stepney incluye al final de su obra *Spanish Schole-Master* es también reducido: incluye unas 1.800 palabras, número similar a las contenidas en *A very Profitable Boke*, de 1554. La diferencia reside en que Stepney elige el sistema de los *Nomenclator* y agrupa los términos no por orden alfabético, sino según áreas de interés (bosque, vientos, tierra, infierno, etc.). Hay que considerar, una vez más, que este autor, al igual que lo habían hecho otros, recurre al vocabulario como una ayuda más, entre otras.

En 1599 salió a la luz un extenso diccionario inglés-español, recopilado por el ya conocido John Minsheu:

*A dictionary in Spanish and English, first published into the English tongue by Ric. Perciuale Gent. Now enlarged and amplified with many thousand words, as by this marke * to each of them prefixed may appeere; together with the accenting of euery worde throught the whole dictionarie, for the true pronunciation of the language, as also for the diuers signification of one and the selfe worde: And for the learners ease and furtherance, the declining of all hard and irregular verbs; and for the same cause the former order of the alphabet is altered, diuers hard and uncouth phrases and speeches out of sundry of the best Authors explained, with divers necessarie notes and especiall directions for all such as shall be desirous to attaine the perfection of the Spanish tongue. All due by John Minsheu, Professor of Languages in London. Hereunto for the further profite and pleasure of the learner or delighted in this tongue, is annexed an ample English Dictionarie Alphabetically set downe with the Spanish words thereunto adioyned, as also an Alphabeticall Table of the Arabicke and Moorisch words, now commonly received and used in the Spanish tongue, which being dispersed in their severall due places throught the whole Dictionarie are marked thus T by the same Iohn Minsheu. For the right use of this worke, I referre you to the directions before the Dictionarie, contriued in divers points differing from other Dictionaries heretofore set foorth. Imprinted at London, by Edm. Bollifant. 1599.*

Este largo título explicativo aclara por sí mismo las características esenciales de la obra. Minsheu incluía algunas novedades útiles: elabora un diccionario inglés-español, que ocupa 153 de las 391 páginas del total y, no contento con la traducción del significado mediante la correspondiente palabra en la otra lengua, se aventura en explicaciones y descripciones del significado, las cuales son a veces tan largas y superfluas que no hacen sino complicar y deteriorar el valor del conjunto. De todos modos, Minsheu pone a disposición de quien desee aprender español (o inglés) un manual de gran utilidad práctica.

En el siglo XVI la colonización del continente americano estaba ya en marcha. Allí también se daba la necesidad de aprender español por parte de los indios. Pero la "aplicación" en el aprendizaje de lenguas la encontramos primero en los misioneros españoles que se desplazan a los territorios descubiertos con fines evangelizadores y deben familiarizarse con las lenguas autóctonas para poder transmitir sus creencias. En este contexto se confeccionaron también los primeros diccionarios bilingües: español-azteca

(Alonso Molina, 1555), español-quechua (Antonio Ricardo, 1586, Fray Juan Martínez, 1604) y español-aymara (P. Ludovico, 1612). (Véase capítulo V).

14. Visión retrospectiva a manera de conclusión.

Visto en perspectiva, el siglo XVI fue el siglo en el que se inició de manera importante y sistemática la enseñanza del español como lengua extranjera. El hecho surge fuera de España, en los Países Bajos primero y luego en todos los principales países europeos. En sólo medio siglo el español se convierte en una lengua importante y se imprimen muchos e importantes materiales para facilitar su enseñanza o aprendizaje. La llave para esta expansión, rápida y abundante, reside en la política, concretamente en el hecho de que España se convierte en el imperio más importante de Europa y su influencia política y presencia física llegan hasta Alemania por el Norte, pasando por Francia y hasta Italia por el Este. Los Países Bajos, caen bajo su área de influencia y sirven también de puente hacia Inglaterra, además de aportar una notable actividad relacionada con la impresión de libros.

La sensibilidad de los españoles hacia la enseñanza de su lengua a extranjeros no es excesiva, pero tampoco está totalmente ausente. Algunos gramáticos hacen referencia explícita a esta realidad, aunque no constituye preocupación especial. En América el español es aprendido por los indígenas mediante el contacto e interacción con los conquistadores; sólo unos pocos podrán aprenderlo en las escuelas creadas a partir de 1522.

Los españoles que viven más allá de los Pirineos, en Europa, protagonizan interesantes e importantes publicaciones relacionadas con la enseñanza de su lengua materna. Pero no son innovadores en la didáctica del idioma. Los ejércitos del emperador español y alemán, recorren Europa como dueños y señores, con la seguridad de que el poder de la espada obligará a sus "súbditos" a aprender y hablar el español; quizás por ese motivo no existe en España gran preocupación por aprender otras lenguas, como confiesa Baltazar Sotomayor (1565). Este hecho favorece la ausencia de una conciencia lingüística y didáctica respecto a los problemas y peculiaridades que caracterizan el aprendizaje de una segunda lengua.

A partir del momento en que las lenguas vulgares empiezan a desplazar al latín en algunos ámbitos (especialmente en el ámbito de las relaciones cotidianas, comercio, etc.) se intensifica la idea y el convencimiento de que "hay que aprender a hablar la lengua", para lo que no es suficiente el aprendizaje de la gramática. Además, con la expansión del imperio español por toda Europa, se incrementan notablemente los intercambios de personas y cosas y ello exige una comunicación más fluida. Recuérdese lo anotado respecto a la ciudad de Amberes, donde concurrían hombres de tan diversas lenguas... Es, pues, necesario desarrollar nuevos métodos y materiales para aprender *a hablar* la lengua que se estudia. Aunque existían materiales que tenían en cuenta tal necesidad desde siglos atrás, la aparición de la imprenta da un impulso definitivo en esta dirección.

Sería ingenuo pensar que ya "todo existía en la antigüedad". Pero también es preciso reconocer que en la enseñanza de idiomas, incluido el español, se daban desde un principio

las dos tendencias más marcadamente opuestas en didáctica de lenguas: la enseñanza basada en la gramática y la basada en la lectura, comprensión y memorización de textos, lo que podría denominarse "enseñanza gramatical" y "enseñanza directa o conversacional". Los profesores, sin embargo, no se sitúan con precisión dentro de una u otra metodología. Lo más frecuente era combinar la enseñanza de la gramática con la memorización y lectura analítica de textos, literarios a veces, pero -como ya hemos visto- muy a menudo de carácter coloquial, respondiendo así a las necesidades de diplomáticos, mercaderes y viajantes de la época. No faltan casos en los que la enseñanza se acompaña de prácticas que hoy llamaríamos "modernas". En la escuela de Aberdeen (Escocia), los alumnos, que estudiaban francés, debían platicar unos con otros en este idioma y tenían prohibido el uso de su lengua materna. El testimonio data de mitad del s. XVI. (Lambley 1920:152).

CAPITULO II

EL SIGLO XVII

1. Gramáticas de español en España

En los primeros años de este siglo aparece una obra que, sin estar directamente relacionada con la enseñanza del español a extranjeros, contiene algunos elementos que sí inciden en aspectos metodológicos. Es la obra de Bernardo José de **Aldrete**, *Del origen y principio de la lengua castellana ò romance que oi se usa en España*, Roma, 1606.

El libro de Aldrete tiene que ver más con la historia de la lengua que con su enseñanza. El autor, sin embargo, hace reflexiones que conducen a ciertos planteamientos metodológicos, cuales son, por ejemplo, sus comentarios sobre las lenguas vulgares y la gramática:

> "Para saber vulgar no es menester saber las declinaciones, ni conjugaciones, ni el sintaxi, ni genero, ni preteritos, ni todo lo demas que para saber latin oi se aprende."

Para llegar a tal conclusión, Aldrete utiliza la evidencia que nace de la experiencia:

> "No es menester prouar esto, que bien se ve, que con tener el romance no menos dificultossas conjugaciones, que el Latin, nadie las aprende, i mui pocos sabran conjugar, ni qual es el presente ni los otros tiempos (sino son los que por saber otra lengua se les a enseñado) i hablan bien, sin que de nada desto puedan dar razon."
> (Aldrete 1606:125).

Aldrete se hace eco en este párrafo de la realidad del aprendizaje de la lengua materna, aunque ello no le lleve a las lógicas conclusiones que siglos después se van a explicitar, equiparando el aprendizaje de un segundo idioma a la adquisición del primero. Efectivamente, la lengua materna no la adquirimos ni a través de la gramática, ni memorizando reglas. Y prueba de ello es que los "campesinos" (como él los llama, pues a los de la "ciudad" les atribuye conocimientos gramaticales, ya que son quienes corrigen a los del campo...) "hablan bien", sin que puedan dar razones sobre su hablar; es decir, sin que "hayan aprendido ni sepan gramática".

Nadie, sin embargo, sacó las consecuencias que podrían haberse derivado de las premisas adelantadas por Aldrete. Además, en su obra se pone de manifiesto que el español es lengua vulgar como, en su día, lo había sido el latín, ya que éste también había sido utilizado por los "campesinos". Aldrete llega incluso a afirmar, con no poco sentido común,

que muchos romanos debieron hablar el latín vulgar, puesto que es de suponer que no todos los que llegaron a la península, cuando la ocuparon, "eran caualleros".

A pesar de lo expuesto, la necesidad de una gramática para "hablar con propiedad y elegancia" se explicita cuando nuestro autor afirma que

> "... para hablar bien en qualquier lengua, aunque sea vulgar, i conviene que aia maestros que lo enseñen, que por si faltan, como es sola la naturaleza la que obra con el vso i trato de otros que hablan i pronuncian bien, son mui pocos los que por este camino llegan a hablar con propiedad y elegancia, i muchos los que hablan mui mal i con grandes faltas; como por esperiencia vemos oi en nuestra lengua, que corre oi sin estos maestros de Gramatica Castellana, como estuuo Roma cerca de seiscientos años sin que en ella los vuiesse de la Latina".
> (Aldrete 1606:48).

El libro es una notable defensa de la lengua castellana y ofrece muchos datos de interés para el filólogo o lingüista, incluyendo aspectos léxicos y fonéticos principalmente. Que fue tenido en cuenta por algunos autores extranjeros de gramáticas de español lo prueba el hecho de que aparece citado en los prólogos de ciertos manuales, junto con autores como Villalón, Oudin, Miranda, Nebrija, etc.

Además de Aldrete, cuatro nombres destacan en la producción de gramáticas o tratados de ortografía: *Mateo Alemán, Jiménez Patón, Juan Villar y Correas*. La *Orthographia Castellana*, de M. Alemán, impresa en Méjico en 1609, es un librito poco sistemático, con marcado acento literario en la explicación de los distintos aspectos de la ortografía. El procedimiento consiste en recorrer todo el alfabeto y detallar las características de cada uno de los sonidos que corresponde a las letras.

De las dos obras de Jiménez Patón, una tiene escasa relevancia para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de las *Institutiones de la gramática española*, Baeça 1614 (en edición conjunta con su *Orthographia*.). Es una obrita tan densa y sucinta y con tan escasas explicitaciones de las formas gramaticales (útiles a quienes aprenden español), que difícilmente podría servir a los extranjeros. En cambio sí es más aprovechable para estos fines su *Epitome de la orthographia latina y castellana*, Baeça, 1614. De todos modos, no son obras concebidas para enseñar el español a extranjeros y el hecho queda patente al repasar el contenido. El autor sigue el alfabeto español, a la vez que explica cada una de las letras, pero deteniéndose más en aclaraciones históricas y comparativas (referidas a otras lenguas, especialmente las clásicas) que en explicaciones que puedan llevar a una mejor pronunciación de esas letras españolas para quienes poseen otro sistema lingüístico.

Al hablar de la "C", por ejemplo, dice:

> "C. letra muda, pronunciase Ce, tiene tres oficios. Vno propio qual es en estas diciones, *capa, cota, cura* y de la misma manera sonaba y se pronunciaba antiguamente

> en latin con la E y con la I., mas ya el uso las hace pronunciar como en romance castellano en estas diciones, *cero, cepa, cielo, ciego*, lo qual los latinos antiguos no vsaron, porque de la misma manera pronunciaban *arce* que *arca*, que es como si dixeran *arque*... (...) El segundo es prestado (como tambien lo es el tercero) y es quando se pronunciaba como zeta griega, poniendole debaxo una zerilla, como en estas diciones *zapato, çapato, zedaço, zarça, çeniça, çieno*. La qual pronunciacion hago que se pego a los castellanos de los moros andaluzes, como tengo advertido en mi *Eloqvencia*. El tercer oficio es quando despues de ella ponemos H., que se pronuncia assi, *chaton, chico, chapin*. La qual pronunciacion es tan propia de nuestra lengua que no se halla en judios ni latinos, ni griegos...."

Aunque admitamos que las explicaciones sean útiles para los hablantes nativos del español o para quienes poseen un buen dominio de él, no resultan tan adecuadas para alumnos que inician su andar en el aprendizaje de este idioma. No obstante, sus puntualizaciones, reducidas a reglas, pueden ganar en utilidad y resultar prácticas en otras ocasiones, incluso para los extranjeros:

> "Todos los estremos son visiosos, y sin duda que esta sentencia a de ser, en nuestro tratado, regla, acomodándola a otra que es: el que retamente quisiere pronunciar, debe mirar con atención, que en el escrebir no mude cosa ninguna, ni añada ni quite, sino que corte bien las sílabas en la pronunciación, conforme lo que tubiese asentado el vso de la lengua en que escribiere, y assi, escriba como pronuncia."

Y añade algunas ejemplificaciones del mal uso que suele hacerse en el habla cotidiana:

> "Mudan algunos, que aduierten o saben poco, la M. en N. quando se acaban las diciones en M, y por pronunciar *requiem aeternam, famulorum tuorum*... y en otras muchas ponen N. Los tales también buelben la T. en D., en *caput, sicut*...

Este tratado de ortografía castellana es el que hizo a Jiménez Patón más conocido, como fuente de ayuda e información, entre los profesores y autores de manuales para extranjeros.

Juan Villar publicó en 1651, en Valencia, *Arte de la lengua española. Reduzida a reglas y preceptos de rigurosa gramática. Con notas, y apuntamientos utilissimos, para el perfeto conocimiento de esta, y de la lengua latina*. Según anota el autor en el prólogo al lector, la finalidad de su obra es ofrecer una gramática o "arte" de la lengua española en español, de manera que

> "con este Arte de nuestra lengua podra cessar el grande trabajo que a los que estudian la latina, solamente para hablar bien el romance Castellano, suele costarles, porque despues

> de ser buenos latinos, aun no han conseguido todo su intento; pues aunque todas las lenguas sean semejantes en las quatro partes de su gramatica, y en las ocho de la oracion, pero en las declinaciones, y conjugaciones, uso de preposiciones, y de circunloquios, son notablemente desemejantes; y assi no ha vencido las dificultades de nuestra lengua, el que á estudiado la latina".

Villar tampoco escribe una gramática de español para extranjeros. Pero en parte, su Arte nos recuerda la gramática de Villalón en la manera como está dispuesta y en la combinación de explicaciones teóricas con ejemplos y reglas prácticas:

> "[Que sea el nombre y quantas sus diferencias]
> El nombre en nuestra lengua castellana [que no tiene declinaciones] es el que se varia por solos numeros, y ni se ponen en lugar de nombre, como el pronombre, ni connota su significacion tiempo, como el participio y el verbo..."

En 1626 se imprimió la primera de las tres obras de otro gran gramático español, Gonzalo Correas: *Arte grande de la lengua castellana* (edición de Alarcos Llorach, 1954), seguida de *Trilingve de las tres lengvas Castellana, Latina, i Griega, todas en Romanze*, 1627. Tres años más tarde publicó todavía un nuevo y puntual complemento relativo a la ortografía: *Orthographia castellana nueva y perfecta*, 1630.

Gonzalo Correas era catedrático de hebreo, caldeo y griego en la Universidad de Salamanca. En realidad, la *Trilingüe* no es un conjunto de tres gramáticas comparadas, sino tres gramáticas de tres lenguas diferentes, cada una de ellas con su finalidad propia. La finalidad de la gramática española es

> "para que los niños en sus escuelas despues de la cartilla aprendan a leer y escriuir por ella, y no por coplas fabulosas, conoziendo de camino sin tanto afan, que cosa es Gramatica: y para que pasen despues a la del Latin mas advertidos".

Correas es, junto con los tres autores citados anteriormente, una fuente permanente de consulta para autores de gramáticas y tratados de español en el extranjero, pero no fuente directa para los estudiantes. Su preocupación es la de fijar, corregir y dar normas para el buen "decir y escribir" en lengua castellana, tanto a propios como a extraños, pues Correas no desconoce las obras publicadas por autores extranjeros para enseñar nuestro idioma, como se infiere de lo que expresa en la *Trilingüe*, en el "Aviso al Lector":

> "Hize la Arte Kastellana, para rregla perpetua, por los errores ke tienen las ke se an impreso en otras naziones: y para demostrar las tres partes de la orazion, en ke no dieron los de Europa".

2. La enseñanza del español en Europa.

El hecho de que este trabajo esté estructurado por siglos no debe inducir a establecer una ruptura tan marcada como la cronológica en la historia de la enseñanza del español. El siglo XVII se inicia con la impronta dejada por las grandes corrientes metodológicas y los más afamados autores de textos para la enseñanza del español. Tanto la tradición gramatical como la conversacional, siguen vigentes. Y en cuanto a autores, no podemos olvidar a dos destacados profesores y sus obras, que no sólo conservan su valor y popularidad a lo largo del siglo XVII, sino también en el XVIII: Miranda y Oudin. La obra de Miranda continúa siendo plagiada indirectamente a través de la de Oudin y la de Oudin se reimprime una y otra vez, incluso después de su muerte, especialmente por su hermano Antonio. Hay que decir también que no se observan grandes cambios en lo que al contenido de los manuales de gramática se refiere: la impronta establecida por Miranda y reforzada por Oudin se caracterizará precisamente por su larga pervivencia, lo cual vendría a probar que

- esos manuales eran útiles, debido al carácter práctico que los distinguía, y que
- los profesores y alumnos esperaban de esos manuales precisamente lo que Miranda o Oudin les ofrecían.

Si no hubiese sido así, las obras de estos dos gramáticos habrían corrido la suerte de tantas otras, que apenas prolongaron su vigencia una vez desaparecidos los autores que les dieron vida.

En el siglo XVII no faltan tampoco discusiones ni propuestas nuevas sobre la manera de enseñar lenguas extranjeras. Los libros de diálogos, igualmente, siguen publicándose con profusión. Tanta era la importancia que se les daba, que se empieza a poner de moda el incluir algunos diálogos al final de las gramáticas. Asistimos así a las primeras polémicas en torno a la utilidad o no del aprendizaje de reglas gramaticales, polémica que no era privativa del español, ya que en Inglaterra, por ejemplo, está bien documentada la agria disputa entre quienes creían en el aprendizaje deductivo (capitaneados por Brookes, exponente de la enseñanza basada en el raciocinio y la gramática) y los que afirmaban que la repetición era el medio más eficaz (postura defendida por J. Webb, profesor de latín, que considera la gramática "inicua" y centra su mirada en el uso lingüístico y la repetición de frases, con léxico contextualizado) (Vivian Salmon, 1979).

Añadamos a todo esto las aportaciones de uno de los grandes didactas de la historia, Comenio, quien no solamente participó en este tipo de polémica para renovar la metodología de la enseñanza de idiomas, sino que elaboró también materiales para la enseñanza del latín de acuerdo con el procedimiento por él propuesto. De importancia fue, igualmente, la gramática de Port-Royal y sus implicaciones teóricas y prácticas.

Los protagonistas de esta escuela, encabezados por el propio Lancelot, se aplicaron a escribir gramáticas para mejor aprender las principales lenguas de Europa, tanto las clásicas como las vulgares. La enseñanza del español no fue ajena a tales "peripecias metodológicas".

2. 1. La enseñanza del español en Francia.

La enseñanza del español en Francia a lo largo del siglo XVII está protagonizada por la obra de unos pocos autores y nombres, aunque el número de gramáticas y manuales sea relativamente elevado. Si el siglo XVI había finalizado con la publicación de la gramática de Oudin, el siglo XVII finalizará también con la publicación de otra gramática aparentemente nueva: la de Sobrino. Sólo que esta última sigue siendo básicamente la de Oudin, a pesar de que Sobrino acapare ahora el mérito y los beneficios. Es más, la fama de Sobrino es tal que perdura hasta casi el siglo XX. Su renombre había llegado tan lejos que algunas nuevas ediciones se autodenominarán "el nuevo Sobrino", o "Sobrino reformado o remozado" y similares. Dado que Oudin debía gran parte de su obra a Miranda, en el fondo, los méritos correspondían a este autor, quien, sin embargo, pasó bastante más desapercibido para todos.

Las relaciones políticas entre Francia y España se tornan de nuevo favorables para el desarrollo del estudio del español. Si el autor de la primera gramática de español para franceses, Charpentier, había sido ejecutado años antes por su excesiva simpatía hacia los españoles, ahora las alianzas matrimoniales preconizan un buen clima e incluso la necesidad de aprender español. A los largos años de rivalidades sigue, finalmente, un período de "coexistencia pacífica" mediante el enlace matrimonial entre las familias reales de una y otra nación, representadas entonces por Luis XIII en Francia y Felipe IV en España. Parecían quedar lejos los años en que Enrique IV, en su etapa de calvinista, tenía a España como a su principal enemigo. El período de "convivencia" se romperá de nuevo, no obstante, en 1635 con la entrada de Francia en la guerra de los 30 años.

En 1608 Jean Saulnier publicó la *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise, fort utile et necessaire pour ceux qui désiront en avoir intelligence et prononciation. Plus de colloques ou dialogues fort familiers pour les studieux, París.*

La obra no es muy extensa: noventa y ocho páginas se refieren a la gramática propiamente dicha y una serie de cinco diálogos ocupan desde la página 99 a la 167. Morel-Fatio (1900:134) dice de él que es de menor importancia y "assez pauvre doctrine", a pesar de que Saulnier se intitula Intérprete del señor Príncipe". Tal juicio se refiere al contenido teórico de la obra; como gramática para extranjeros, el libro constituye una obra sencilla, que insiste en las formas flexivas y en el uso, valiéndose también de ejemplos; está escrita en francés, como habían hecho otros autores anteriores. Es de interés notar que Saulnier ya incorpora a la gramática una sección de diálogos, con una característica que incrementa la utilidad: se presentan en doble columna, a la izquierda el texto en español y a la derecha la correspondiente traducción francesa. Los diálogos versan sobre:

1. El caminador y el garçon hospedero
2. Piedro y Antonio
3. El mensagero y el mercadere
4. Hernandillo, Iuanico, Francisquillo, Perico, Aloncio
5. Para los renteros y recebidores.

Los textos siguen las directrices y el estilo de los habituales en esos años. Además, abundan las traducciones literales poco ortodoxas y los errores léxicos:

H. Ado en hora buena?	H. D'où à la bonne heure venez-vous?
I. ay estais voz amigo:	I. estes vous là mon amy?
abraçadme, y tocadme	Abbracez-moy, & me touchez
essos cinco.	les cinq doigts.

No faltan equivalencias propias de quien no domina bien una lengua:

" ... y no se levantara por ventura de tres dias"... ("& ne se levera (peut estre) de trois jours"...) ;
"extremamente" ("extremement").

Como era frecuente en este tipo de textos, Saulnier incluye bastantes refranes a lo largo de la conversación: es rara la página en que no aparece alguno, en ocasiones "sabiamente" inserto en el discurrir del diálogo; a veces, sin embargo, los modismos se agrupan y amontonan de manera artificiosa, hasta tal punto que ciertos pasajes se reducen casi a una secuencia de refranes:

A. echa ay unas carbonadillas, sobre aquellas brasas o esparillas.
P. cortad una tajada de aquel tocino, vuestro amo no lo come.
A. muchos parescen al perro del hortelano que no come berças ni quiere que otros las coman.
F. Haremos pues unas sopas, dezid si.
P. quien calla consciente y concede.
A. Las sopas y los amores, las primeras son los mejores.
P. ea, empecemos de comer.
F. en boca serrada, no entra mosca.
P. obeja que bayla, bocado pierde
M. gato mulador nunca buen caçador
etc.
(Saulnier, 1608:149).

Puesto que el autor publicó un año más tarde *Los memorables dichos y sentencias de varios filosophos y oradores, mayormente del poeta Pedro Altamonte, con algunas canciones de enamorados, cortesanos y cortesanas*, es lógico pensar que gustaba de dichos y refranes y que aprovechó sus recopilaciones en la elaboración de los diálogos.

Como secretario e intérprete del Príncipe de Condé y según era habitual en la época, la profesión de Saulnier exigía conocer varias lenguas, figurando el francés, español e italiano entre las prioritarias para este tipo de cargo. Otra obra publicada en 1635 da fe de los conocimientos lingüísticos del autor: se trata de una gramática bilingüe, que bien podría ser considerada como trilingüe: *Nouvelle grammaire italienne et espagnole declaré par notre langue françoise, par le moyen de laquelle on pourra aisement et en peu de temps apprendre les dites langues selon leur prononciation et orthographie*, París.

Las explicaciones se dan en tres columnas, en paralelo; la primera en italiano, la central en francés y a la derecha el español. A través de las 182 páginas de que consta el libro se dan explicaciones muy al estilo de lo hecho por Oudin, pero sin tanta prolijidad. Con frecuencia se establecen comparaciones y contrastes útiles entre las tres lenguas objeto de la exposición gramatical.

A pesar de que las obras de Saulnier tienen cierta entidad y se caracterizan por la claridad y la sencillez expositiva, su nombre ha pasado casi desapercibido.

Tampoco puede decirse que haya corrido mejor suerte el español Jerónimo de Texeda, quien imprimió una obra para la enseñanza del español en 1619: la *Gramática de la lengua española*, en París (edición de Lope Blanch, 1979). Es posible que esta obra de Texeda fuese la mencionada por Oudin en la edición de su gramática, 1619, cuando éste señala que un español, profesor de español "en prometoit une plus compendieuse que la mienne" (Morel Fatio piensa que se refiere a la gramática de Juan de Luna, pero su juicio quizás se deba a que no tenía noticia de la obra de Texeda).

Texeda da a entender que conoce las obras de sus compañeros de profesión y desea aportar soluciones a las deficiencias que él observa. En su favor alega no solamente los conocimientos que dice tener del francés, sino su calidad de "verdadero español" y, especialmente, su origen "castellano", que se cuida de destacar en el título de su segunda obra, *La méthode*. En el prólogo de la gramática afirma:

> "... reconociendo faltalles muchas cosas tocantes a su verdadera inteligencia, como natural y verdadero español y algun tanto instruido en la Francesa lengua he procurado todo lo posible darte un verdadero y claro conocimiento della...".

Como también harán posteriormente Luna y Salazar, Texeda no se recata en valerse de su condición de hablante nativo del idioma que enseña, máxime siendo Castilla su patria. Es bien conocido, por demás, que en esta época la fama del buen hablar se atribuía específicamente a Toledo, y en segundo lugar a Castilla, región en que aquella ciudad se ubica. Francisco de Pisa, en su libro *Descripción de la imperial Toledo, 1605* (I, cap. 35; IV, cap. 19) atribuye el hecho a que Alfonso X, en las Cortes de 1253, declaró y ordenó que

> "cuantas veces surjan dudas sobre la acepción de una voz castellana, se deberá recurrir a Toledo, maestra de la lengua castellana y aceptar lo que le otorguen los habitantes de esta ciudad".

Y Lope de Vega se hace eco de tal fama en los versos de *Amar sin saber a quién* (Acto 1, escena VIII):

> Dicen que una ley dispone
> Que, si acaso se levanta
> Sobre un vocablo porfía
> De la lengua castellana,
> Lo juzgue el que es de Toledo.

Y todavía Gracián (*El Criticón, II, p. 78)* llama a Toledo

> "Escuela del buen hablar, toda corte, ciudad toda, y más después que la esponja de Madrid le ha chupado las hezes".

La obra de Texeda es, en lo esencial, similar a la de Oudin, aunque se encuentren aquí y allá algunos elementos más propios o característicos. Las "novedades", en todo caso, se limitan a aspectos formales del uso o descripción del español.

Reciben particular importancia en su gramática los "verbos irregulares". Oudin solamente recogía algunos, sin sistematizarlos. Texeda recoge las irregularidades de unos 200 verbos; pero lo importante es que los recoge de manera *sistematizada*, es decir, de acuerdo con la irregularidad: *e --> ie, o --> ue (asentar -> asiento; acordar -> acuerdo*). Esto no lo había hecho ni Miranda ni el mismo Luna, quien, unos años después, en la edición de su gramática en Londres (1623), expresaba su obsesión por el tema de los "verbos irregulares" y daba una lista de casi 300 de ellos; pero Juan de Luna sólo los recogía ordenados por orden alfabético (aparte del hecho de que Luna no incluyó dicha lista en la primera edición de su gramática en Francia).

La gramática de Texeda era "compendiosa", pero probablemente resultaba demasiado compleja para quienes deseaban aprender el español desde el principio. De ahí que en 1629, el mismo Texeda la abrevie y publique un *Methode pour entendre facilement les phrases et difficultez de la langue espagnole . Metodo para entender todas las frases y dificultosas maneras de hablar que en los libros y platicas de la lengua española se husan*, *París,* librito en el que elimina algunas partes de su anterior obra y reduce otras a lo esencial: dedica las 15 primeras páginas a la pronunciación, disponiendo el texto español en la página de la izquierda y el texto francés en la de la derecha. La parte de morfología se ha simplificado notablemente, pero no así la sección dedicada al verbo, que ocupa de la página 68 a la 206. De interés para el estudiante de español resultan las 150 últimas páginas con "phrases de hablar dificiles de la lengua española", constituidas en su mayor parte por sintagmas, expresiones o refranes, al estilo de

Comer el pan con corteza

En sus trece

Ponerse de pie derecho

Poner pies en polvorosa

Ser ciertos los todos

Sin rebozo, etc.

Las frases de esta sección están traducidas al francés. El libro, con una parte léxica en la que se recogen listas de palabras ordenadas por áreas temáticas, finaliza siguiendo el proceder de los **Nomenclator**: "Miembros del Cuerpo Humano, Números para contar..."

Con el manual abreviado, Texeda ha simplificado la gramática, uniéndose a quienes pensaban que aprender una lengua era cosa fácil y sencilla y facilitando la tarea mediante la reducción en extensión de los tratados normativos o gramaticales. Pero, por otro lado, *La Méthode* se enriquece con materiales léxicos no despreciables, quizás para competir con lo que otros autores también publicaban.

Texeda se había definido primero como "español"; en la *Methode* se presenta como "intérprete del rey, 'Castillant'", al igual que lo haría más tarde Salazar. Pero con todo y con eso, su obra no parece que fuese muy popular, a juzgar por los testimonios que de ella se tienen. Caso muy distinto en este aspecto es el de Juan de Luna, quien en 1619 publicó sus *Diálogos apazibles*, a los cuales me referiré más adelante. Tres años antes como mínimo (probablemente cuatro o cinco), había publicado un *Arte breve y compendiosa, para aprender, a leer, pronunciar, escrevir y hablar la lengua Española*, *París, 1616*. Esta edición francesa de la gramática es mencionada por el mismo autor en el prólogo de la de Londres (1623), si bien es cierto que hasta muy recientemente no había sido localizada (Simon/Pelorson, 1969). Probablemente es la segunda; la primera debió imprimirse dos o tres años antes. Las diferencias entre la edición francesa e inglesa no son muchas; destaca entre ellas el hecho de que en la primera no figura todavía la lista de verbos irregulares de que tanto se jacta en el prólogo de la edición inglesa. Es probable que esa inclusión obedezca a que se había inspirado en la gramática de Texeda, como muy bien apunta Lope Blanch (1979) en la edición de la gramática de este autor.

La edición más conocida es la de 1623, realizada en Londres. Al respecto dice el autor:

> "Haviendo visto algunos de mis discipulos, y amigos, una arte que yo havia hecho en Francia, me rogaron con instancia la hiziese traducir, e imprimir en lengua inglesa y española, siendo cosa de que se siguiria mucha utilidad, y provecho a los aficionados y curiosos de la lengua Castellana".

Juan de Luna tiene y defiende determinadas convicciones respecto a la enseñanza del español como segunda lengua. Las conjugaciones y los verbos reciben una importancia desmesurada, como ya ocurría con otros autores; en Luna, todavía más, si cabe. La edición

de Londres incluye: una larga lista de verbos irregulares, similar a la de Texeda, pero notoriamente aumentada en número. Vale la pena anotar algunas líneas de su "Advertencia" para comprender su posición metodológica:

> "... para cuya inteligencia se notara que lo principal desta Arte y de todas las que se hazen para efecto de hablar, son las conjugaciones y aun lo mas dificultoso de la lengua Española, por la muchedumbre de tiempos: esto ha hecho que muchos ignorantes que han compuesto algunos librillos con titulo de gramatica no han puesto la metad dellos; y otros que haviendo puesto los tiempos, no han dado regla ninguna para formarlos ni para distinguir los verbos irregulares de los regulares, la inorancia de los unos y de los otros les sirve de escusa entre quienes se puede contar un Cesar Oudin Frances que haviendo hecho una gramatica larguísima y prolixa; en lo mas necessario ha pasado sobre peine poniendo ocho o diez verbos irregulares (a la ventura, sin saber si lo eran, ó no) con tanta confusion y oscuridad que los que en ella se engolfan se sumen en un abismo y meten en un laberinto."

Los "verbos irregulares" son la obsesión de Luna. Asegura que ha añadido a su gramática, corregida y enmendada, nada menos que "doscientos ochenta y un verbos irregulares: los quales he buscado con mucho trabajo, diligencia y estudio." Además, confiesa que "los quales es imposible (si no se leen) poder adivinar su conjugacion".

Bien es verdad que lo que Luna ofrece adolece de una deficiencia tan notoria como es la clasificación sistematizada, cosa que sí había hecho Texeda y que, aunque él critica en otros, no incluye tampoco en su listado.

Juan de Luna es un apasionado convencido de que las lenguas deben estudiarse aprendiendo las reglas de gramática:

> "El provecho que de esta arte sacaras no lo puedes conocer sino has estudiado algun tiempo sin ella, y experimentado la falta que te haze, el caracter del conocimiento destos verbos, y sin duda saldras del error en que muchos estan creyendo ser mejor aprender una lengua sin reglas, lo qual es contra toda raçon; porque las reglas fuera de que facilitan el camino, hazen que no se olvide tan presto, lo que una vez se ha aprendido, y que despues de olvidado por medio dellas, por si mismo pueda cada uno reparar la falta. Verdad es que para los que no han estudiado Latin son algo dificultosas, mas no impiden que si quieren vencer esta dificultad con un poco de diligencia, no les sea muy util y provechosa, y que en dos meses aprenderan mas con ella, que en seys."

Es encomiable su claridad respecto al cometido de la gramática en el aprendizaje y enseñanza del español. Alguna de las razones que aduce para explicar por qué ciertos autores dejan de lado las reglas, quizás ya no son tan convincentes:

> "Esta opinion erronea de que es mejor aprender una lengua sin arte, la fomentan muchos maestros della, que no sabiendo ellos ni entendiendo las reglas, dizen ser mejor aprender que un discurso familiar que dizen mal, porque sin duda lo es para ellos, entretener los estudiantes años enteros, pudiendo en pocos meses hazerlos capazes de hablar bien y correctamente, y alli preguntarles a los tales de la bondad de una Gramatica, es como hablar de punteria, o de colores a un ciego. Digo pues, que para aprender bien una lengua ha de buscar una buena Gramatica, buenos libros, y un buen maestro...".

Es razonable suponer que Luna se refiere en su crítica a los profesores extranjeros, acusándoles no sólo de no entender las reglas, sino de no entender bien los textos o *Diálogos* en los cuales se apoyan para enseñar la lengua. Por eso continúa defendiendo que el buen maestro de lenguas es el que es natural del país de la lengua que enseña (como era su caso...):

> "Para mi tengo, y es cosa cierta, y averiguada, que uno no es capaz de enseñar una lengua, si no lo es natural, ó que aya vivido muchos años entre los que a quienes es natural, porque la interpretacion de frases consiste muchas vezes en alguna costumbre de la tierra; pues como las podra saber el que nunca ha estado en ella, ó si lo ha, ha vivido tan poco alli que tubo arto que hazer en darse á entender á los naturales, y entenderlos á ellos...".

En cuestiones metodológicas, Luna pone por delante la prioridad de la gramática y sus reglas. Lo que se echa de menos, sin embargo, son razones de peso, y no meramente de oportunidad, interés o tradición para fundamentar sus puntos de vista. En realidad, su crítica de la enseñanza mediante textos, *Coloquios* o *Diálogos*, queda desvirtuada desde el momento en que al final de su gramática incluye precisamente un diálogo titulado *Coloquio familiar en el qual se contienen las palabras mas ordinarias de la lengua Española, muy vtil y prouechoso para los que la quieren aprender*. Con este apéndice nuestro autor pone de manifiesto no solamente que existe una bien asentada praxis de enseñanza no gramatical -como ya había dicho en su "Advertencia"- sino que él mismo se somete a esta manera de proceder, a pesar de que acaba de descalificarla en el prólogo.

Más sorprendente es todavía que Luna diga lo que antecede después de haber publicado él mismo unos años antes, en 1619, los *Dialogos familiares, En los quales se contiene los discursos, modos de hablar, proveruios y palabras Españolas mas comunes: Muy utiles y prouechosos para los que quieren aprender la lengua castellana. Compuestos y corregidos por I. de Luna, Interprete de la Lengua Española, A Paris.*

Siguiendo la costumbre de estos años, con muy poca sensibilidad hacia lo que es o no plagio, mezclando lo que es pura copia o transcripción de otros con producciones propias hechas a imitación de lo que ya existía, Juan de Luna reúne en este librito 12 diálogos: cinco que ha elaborado él mismo y siete que ya había publicado Minsheu por vez primera en 1599 y que anteriormente Oudin había traducido al francés y publicado en 1608. Luna explica en la introducción que, efectivamente, él había topado con unos diálogos impresos en Londres;

pero tan corrompidos ("*... en siete que son, he hallado mas de quinientas faltas notables, que se conoce no ser de la emprenta...*") que se decide a publicarlos de nuevo, "rehaciéndolos". No parece que esto haya sido realmente así. Las faltas son más bien erratas y su reimpresión es prácticamente idéntica a la original, como ya hace notar Marcel Gauthier (1919) en la reedición de sus diálogos.

Cinco son los diálogos añadidos por Juan de Luna:

El "Diálogo primero, entre un maestro y un discípulo" consiste en un texto de carácter "didáctico": contestando a las preguntas del Discípulo, el Maestro expone algunas peculiariedades del español referidas a "Saludos, respuestas para aceptar o rechazar algo, formulismos antes y después de comer, Tú y Ud/Vuesa Merced...". Es, como se ve, un elenco de 'funciones lingüísticas' debidamente contextualizadas. A tenor de lo que había afirmado en el prólogo a su gramática, el autor contribuye con estos diálogos a la contextualización léxica y a explicar usos y costumbres propias de los españoles:

> "DISCIPULO. Querria sauer si es verdad lo que me han dicho, que las mugeres no acompañan a los hombres que las ban a visitar.
> MAESTRO. Verdad es que no hazen sino levantarse en pie si estan sentadas, y hazerles una reuerencia, dexandolos ir solos, si no tienen algun criado que los acompañe.
> DISCIPULO. Y las mugeres con las mugeres?
> MAESTRO. Hazen como los hombres con los hombres...
> ....
> DISCIPULO. Brindan en España?
> MAESTRO. No lo hazen sino quando comen con los estrangeros."

De esta manera, los diálogos se tornan "funcionales" y dan a conocer aspectos no lingüísticos o culturales. Los cuatro diálogos siguientes ("Entre una dama y un galán. Entre dos damas, llamada Doña María y Doña Anna. Entre tres caualleros, llamados Don Iuan, Don Pedro y Don Alonso. Entre una dama, un escudero, una doncella, y un page") nos recuerdan en muchos aspectos el estilo de los diálogos copiados de Minsheu: reúnen características marcadamente literarias, el diálogo se adorna frecuentemente con refranes, los participantes son en ocasiones los mismos que en Minsheu (incluido el nombre de Don Alonso). El carácter pedagógico que preside el primer diálogo ha desaparecido: el "Galán y la Dama" del diálogo segundo, por ejemplo, refleja las convenciones propias de la declaración de amor, como lo harían las novelas de enredo...:

> DAMA. Que ha hecho esta mañana que tanto se promete al fin del dia?
> GALAN. Veer el sol que aora me alumbra.
> DAMA. Segun eso, todos tendremos buen dia, pues a todos nos alumbra, y le veemos todos.

GALAN. Aunque es verdad, que muchos veen el sol que yo veo, y que nenguno lo puede ver sin quedar deslumbrado, pero no todos conocen su virtud y valor como yo.

DAMA. La causa serà que v. m. es gran Filosofo.

GALAN. A lo menos, que soy mas enamorado que todos.

DAMA. De quien?

GALAN. De quien lo merece.

DAMA. Y quien es la que tanto merece?

GALAN. La que es digna de ser amada, seruida, y adorada de todos.".

Estos cuatro diálogos se alinean con las producciones no condicionadas prioritariamente por aspectos docentes o metodológicos, a excepción del primero de ellos. También en esto el autor refleja una notoria dependencia de las fuentes que le han servido de ejemplo y modelo. Los textos están escritos sobre todo con el fin de ofrecer buenos modelos de español, modelos literarios, aunque abunden los registros coloquiales y el léxico no llegue a ser especializado. Este hecho no es obstáculo para que luego los materiales sean utilizados en la docencia e incluso lleguen a ser preferidos por los profesores de español. Pero esa decisión se toma no tanto por sus cualidades didácticas sino por el deslumbramiento que siempre producen los textos escritos por los hablantes nativos de la lengua que se enseña, los "modelos ideales" que quienes estudian un idioma extranjero siempre desean emular e imitar.

Lorenzo de Robles publicó en 1615 las *Advertencias y breve metodo para saber leer, escribir y pronunciar la lengua castellana con buena ortografía jamás escrita por esta orden, en París*. Un título demasiado similar al de Luna para suscitar sospechas de plagio, si bien es cierto que apenas existe sustancia para hacerlo: de las 77 páginas de que consta el libro, 48 de ellas están ocupadas por un vocabulario organizado por materias, con las equivalencias en francés. Su poca o nula experiencia como profesional de la docencia le hacen desconocedor de lo que ya existe al respecto. Pero es consciente de la fama del español de Toledo y así lo hace saber en su librito, en el cual se jacta de hablar dicha variedad, "la más pura de España". Su viaje de negocios a París y su experiencia en el aprendizaje del francés le decidieron a publicar la obra. Puesto que no hablaba este idioma, es presumible que habría comprobado la utilidad que supone para un hombre de negocios el disponer de un manual en el que sea fácil de encontrar la palabra adecuada para cada contexto. La publicación en sí no suponía dificultad especial para él, impresor como era, de Alcalá de Henares.

Otro profesor español, también de Toledo, Alejandro de Luna, incluyó en su *Ramillete de flores poéticas*, (Tolosa 1620), *Un curioso, y utilissimo methodo, y reglas para saver pronunciar, escrivir y leer bien y cortadamente la lengua española*. En este "método" recoge también un léxico de voces, "cortesías y modos de hablar dificultosos", a la manera de lo que se había hecho en otras gramáticas o libros de *coloquios*. Ambos autores, sin embargo, debieron pasar bastante inadvertidos, dada la escasa resonancia de sus obras.

Tras la *Grammaire espagnolle expliquée en François. Devisée en III livres, Dovay, 1624,* del leonés y carmelita Fray Diego de la Encarnación, (que se acompaña también de la

obra en español: *De gramatica francesa en Hespañol*), -muy similar a la de Oudin e inspirada en ella con toda seguridad- se imprimió, dos años más tarde, la obra de A. Fabre *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise et espagnole, Roma 1626*. Fabro era italiano y su obra la analizaremos en el apartado referido a Italia. Pero es de importancia resaltar el hecho de que se edita en tres lenguas: francés, italiano y español: esto la hacía accesible a los franceses e italianos o a cualquier otro que, sabiendo estos idiomas, desease iniciarse en nuestra lengua; de la misma manera podría servir de guía para los españoles que quisieran aprender francés o italiano. Se percibe la misma "estrategia comercial" que habían desplegado los *Colloquia* del siglo XVI en los Países Bajos.

No he mencionado todavía a otro profesor de español que ya había publicado su primera obra en 1614: Ambrosio de **Salazar**. En 1632 apareció su segunda obra y más tarde algunas más. Salazar merece un estudio atento y pormenorizado (Morel Fatio, 1900; Monroy Casas, 1985).

Tras el trabajo de Morel Fatio sobre el estudio del español en Francia en el siglo XVII, la figura de Ambrosio de Salazar se ha venido ligando de manera indefectible a la de Oudin, especialmente en relación con la polémica habida entre ambos y surgida, según este autor, porque los dos se disputaban la primacía como profesionales de la enseñanza del español en Francia. Desde luego, tanto Oudin como Salazar cobraron relieve en la escena de aquellos años. Pero fue Oudin quien se consolidó y el que proyectó su obra hacia el futuro. Ambrosio de Salazar, originario de Murcia, se había asentado cerca de la corte de Enrique III, del cual llegó a ser "Intérprete". Si hemos de enjuiciar su obra de manera global, podría decirse que ésta, cualitativamente, es más bien tosca, desordenada y de escasa calidad, pero también curiosa, a veces amena, interesante en ocasiones y útil para quien desee conocer algunos pormenores de la vida en determinadas zonas y regiones de España. Desde el punto de vista lingüístico no se puede sino estar de acuerdo con Morel-Fatio en el sentido de que su producción escrita es rústica y habría precisado de un mayor pulimiento, tanto en la expresión española como en la francesa.

Pero no sería justo despachar así la figura de este profesor de español. Ambrosio de Salazar ofrece en su obra otra dimensión que ha sido dejada de lado o sencillamente olvidada por los comentaristas, quizás condicionados por una perspectiva filológica, gramatical o lingüística. Esa dimensión olvidada es la "metodológica". Salazar es un profesor de español para extranjeros. A ello se ha dedicado y esa es la razón que le impulsa a publicar. No pretende hacer ni filología ni lingüística, ni está preparado para ello, como lo demuestran sus escritos. Sería exagerado considerar a Oudin como un gran gramático -en realidad también plagia-; pero ciertamente aventaja a Salazar en la comprensión de los temas de gramática, en la sistematización que hace de ella y en la calidad de las explicaciones que ofrece. No era español, pero esto no le privaba de ciertas cualidades básicas. En cambio Salazar, que era español, poco más tenía, aparte de su ventaja de salida: tener la lengua española como lengua nativa.

En su calidad de profesor de español, Salazar se sitúa más dentro de la tradición del método conversacional que del gramatical, si bien la gramática y su enseñanza no quedan

nunca marginadas. Su originalidad estriba en la manera de enfocar el estudio de la gramática. Morel-Fatio afirma que Salazar sigue el método "homeopático", es decir, ofrece al alumno la gramática "a trozos", poco a poco. La denominación es novedosa y en cuanto tal atractiva, pero carece de contenido relevante: toda gramática, cualquiera que sea quien la enseñe y la manera como la enseñe, se enseña "por partes y poco a poco". Y en esto Salazar no sale ni puede salirse de la norma. Lo que Salazar presenta como "original" es más bien el denominado método "socrático" o "peripatético": la gramática se enseña paseando y dialogando, a semejanza de lo que ya había asentado el gran Sócrates en la antigüedad. Además, el diálogo y la plática en cuanto tales son también un medio de aprendizaje.

Explicar la gramática mediante diálogos entre profesor y alumno puede ofrecer interés y motivación, a la vez que amenidad, característica normalmente ausente de los manuales gramaticales, abundantes en reglas, excepciones y listas de términos y palabras referidas a cada una de las partes de la oración. Pero tal proceder conlleva una gran dificultad a la hora de ofrecer a los discípulos un todo bien ordenado, sistemático y digerible. No es que esto sea imposible, pero requiere destreza y claridad de ideas, precisamente algo en lo que Salazar no abunda; de ahí que, en general, la metodología de Salazar resulte farragosa y no sea de fácil utilización por quienes pudieran desear seguirla. De ahí también que la obra apenas haya sobrevivido al autor.

La primera obra de Salazar en relación con la enseñanza del español es el *Espejo general de Gramatica en dialogos para saber perfetamente la lengua Castellana, con algunas Historias muy graciosas y de notar... Por Ambrosio de Salazar... Rouen 1614*. Es una obra extensa, de 521 páginas, con texto español en la columna de la izquierda y el correspondiente texto francés en la columna de la derecha. El título de la contraportada explicita todavía más el carácter de la obra: *Espejo general de la gramatica en dialogos, para saber la natural y perfecta pronunciacion de la lengua Castellana. Servira tambien de vocabulario para aprenderla con mas facilidad, con algunas Historias graciosas y sentencias muy de notar. Todo repartido por los siete dias de la semana, donde en la septima son contenidas las phrasis de la dicha lengua hasta agora no vistas*.

Nada es nuevo o fruto de la invención del autor; ni siquiera su presentación "por los siete dias de la semana", esquema que ya había sido utilizado en Inglaterra por Stepney (un diálogo por cada día de la semana), ni en el vocabulario final (utilizado desde siglos atrás), ni en las historias graciosas y sentencias (punto central de los *Coloquios* que venían imprimiéndose desde la primera mitad del siglo XVI).

En el "Prólogo al Lector" Salazar constata que quien desee aprender español debe

> "consumir mucho dinero, pues que es necessario de buscar los mejores Auctores, para ayudarse y enrriquecer lo que se escrive como yo he hecho segun el vaso de mi entendimiento cogiendo como el Abeja la mejor substancia de cada flor de los que escriuieron antes y despues que saben mas que no yo, para que cada uno reciba mi trabajo como fruta nueua..."

Con lo cual da por sentado que su libro es un compendio enjundioso y esencial de lo que el estudiante debería buscar por muchas partes: en su manual encontrará la solución. Además, añade que no es preciso correr de un lado a otro para aprender "una lengua tan facil y llana como la Castellana", ni hacer grandes gastos "sino dentro de casa sin mojarse los pies en los rios que ay hasta llegar à los montes Pirineos". Es más, "la puede aprender en menos de tres meses... y aun digo sin maestro con la ayuda deste libro, porque yo conozco persona que la sabe por la sola lectura, y que la habla muy bien". Llega incluso a afirmar que quien así la aprende se iguala con quien la adquirió en su niñez, mediando estancia en el país donde se habla. Se recogen aquí, por tanto, todos los tópicos habituales, incluyendo aquel de "que se puede aprender la lengua en poco tiempo" (reduce a tres meses lo que muchos autores alargaban hasta seis y amplía en uno lo que otros reducían a dos meses). Pero veamos lo que ofrece en cada uno de los diálogos, correspondientes a los días de la semana.

A lo largo de los siete diálogos, el lector se encuentra con gran cantidad y variedad de información. Salazar da cabida a todo lo que sabe sobre cada uno de los temas tratados. Actúa como de "enciclopedia", sin cuestionarse la verdad o pertinencia de lo que escribe. Por eso la incoherencia de la trama e incluso del contenido es notable: el maestro Alonso y su discípulo Guillermo, francés, deambulan por la ciudad hablando español y comentando las "oportunas" preguntas del alumno y las divagaciones de su maestro, con excursos que en ocasiones son pertinentes y se adentran en usos y costumbres de España y otras veces se refieren a temas variopintos, de escasa importancia para el asunto de la obra.

El día primero hablan de la "variedad de las lenguas y otras cosas curiosas. La verdadera declaracion para aprender la lengua castellana y los libros que son mas necessarios". Este extenso diálogo, de 47 páginas, se asemeja a un tratado sobre el origen de las lenguas. El autor cuenta aquí incluso la anécdota sobre "Psamético, rey de Egipto", quien para saber cuál era la primera lengua hablada por el hombre, había aislado a dos niños, llegando a saber así que ese honor correspondía al frigio, idioma en el que los niños habían pronunciado la palabra "pan" al ser liberados del encierro por un pastor... Es difícil descubrir en este diálogo algún rastro de "metodología razonable", especialmente si se piensa en quienes desean aprender el español y deciden acercarse a esta lengua por vez primera utilizando los materiales propuestos por Salazar.)Qué relación práctica puede establecerse entre los conocimientos sobre el origen de las lenguas en el mundo y el aprendizaje de una de ellas en concreto? De poco servirá este "primer día" a quien inicie el aprendizaje del español. Ni se ordena el material de manera que pueda adecuarse a los principiantes, ni se dan pautas para el alumno o profesor, ni se explican puntos gramaticales o de uso. La única utilidad posible reside en la lectura del diálogo, ayudada de la correspondiente traducción al francés.

El día segundo: "Las conversaciones que se tienen estando en la mesa y passeandose. La manera de saludar a todas las horas del dia". Este encabezamiento se corresponde con los que habitualmente se encontraban en los libros de diálogos. Pero hay que notar inmediatamente que Salazar no sigue aquí ni criterios didácticos ni funcionales a la hora de cumplir el objetivo que señala en el encabezamiento. No se trata de una conversación que

normalmente se dé "en la mesa", aunque sí podría darse paseando (todo tipo de conversaciones pueden darse al pasear...); ni se utilizan conscientemente frases funcionalmente pertinentes "para desear buen provecho, preguntar si los alimentos gustan o no", etc. El maestro Alonso habla de las diferentes lenguas de España, aprovechando la ocasión para afirmar que "a mí me agrada mucho mas la lengua andaluza que ninguna otra, ni aun la Castellana no le llega con muchos quilates, pues que no ha mucho tiempo que se hablaua muy grosseramente en Castilla".

En este punto Salazar no comulga con la corriente generalizada de que el buen español es el de Castilla, y dentro de Castilla, el de Toledo. ¿Cuestiones de conveniencia? Es lo más probable. Salazar, nacido en Murcia, hace así honor a su región, al mismo tiempo que asegura su posición como profesor de español determinando en su provecho el lugar donde se localiza el "buen hablar". Las conversaciones "en la mesa" se reducen a ir a casa a cenar después del paseo, decir al muchacho que diga el "Benedicite", para luego hablar de las comidas en España o de la manera de hacer un asado. Acabado esto, vuelven de nuevo a la alameda a pasear.

El tercer día "se da a entender cómo se debe pronunciar propiamente esta lengua por la orden de las letras del ABC", aunque el desarrollo de la conversación sigue las mismas pautas que las ya anotadas anteriormente y se ofrecen en este diálogo algunas disquisiciones de interés. En relación con la pronunciación, el discípulo Guillermo participa del tópico, que sigue siendo todavía común y habitual entre muchos hablantes nativos, de que el español "lo que tiene bueno es que se habla de la mesma manera que se escriue, y se pierden muy pocas letras ò ningunas hablàndola". A continuación se extienden sobre la comida española y sus ingredientes. Ya en el muelle, y con una buena parte del diálogo consumido "en la abundante comida y costumbres propias de los franceses y españoles en este tema", el maestro Alonso nos sorprende con la exposición de su método para enseñar:

> "Y assi ha de saver v. m. que la primera cosa que se ha de hazer para tomar el comienço que dize no sirviendosse de las declinaciones, sino ayudarse del vso de la pena (*pluma* ?) y del buen juizio: tomar un libro que haya sido impreso donde auemos dicho, que son los mejores, y leer una plana delante del maestro ò otra persona que se entienda en la lengua, y como va leyendo, tener una pluma, tinta y papel, y escriuiendo las palabras mas dificiles fuera del libro en el dicho papel, y mirar que lo que leyere sea con buena pronunciacion, y despues de haber pasado una vez la dicha plana sera necesario leerla otra vez, interpretando palabra por palabra lo que quiere dezir en la lengua francesa, ayudandosse de las que estan fuera en el dicho papel: despues por la tercera vez se leera la mesma plana sin pasarse a la pronunciacion ni a la interpretacion, que yo creo que no puede ser menos sino que entienda toda la plana enteramente, y si en esta sabe quatro palabras mas de lo que sabia, en otra plana que leyera sabra ocho, y en otra diez y assi poco a poco dia con otro se aprende muy bien."

Y aconseja que el maestro

"por el primero, segundo y tercero dia de su estudio le de alguna cosa escrita en Español para que lo buelua Frances, y sea poco para que no se desguste, y el otro dia siguiente corregir lo que uviere de mal traduzido, y el tercero lo mesmo: al quarto dia el maestro tendra cuydado de darle por escrito algunas salutaciones de por la mañana, à medio dia y à la tarde, en manera de Dialogos, con sus demandas y respuestas, y tener cuydado quando se encuentran saludar al discipulo en la lengua Española y hazerle fuerça a responder en la mesma lengua segun la licion recebida, porque entonces el discipulo comiença a tomar gusto, y el maestro no le ha de hablar en otra lengua sino en la Castellana, ayudandose de las palabras donde vuiere mayor difficultad y no dexar cada dia de hazerle leer, escrevir y contar que por medio de la cuenta se aprende mucho y se desata mejor la lengua, y por esta orden quien tomare un poco de cuydado no dudo sino que aprouechara mucho, y quando una persona entiende bien una cosa no tarda tanto à saber hallar las palabras para pronunciarlas".

Ante tal esquema metodológico por parte del maestro Alonso, el discípulo no puede sino maravillarse de que en todo el proceso no se mencione la gramática, especialmente los verbos "que aunque tengan olor a Gramatica" no pueden sino aprovechar. El maestro asiente, aunque reconoce que quienes aprenden español no suelen prolongar el estudio en casa y llegan a dominarlo sólo "con largo uso". El discípulo está de acuerdo. También él ha aprendido "con esse largo uso y me hallo mas firme en la lengua", porque lo había aprendido al convivir con algunos soldados españoles, oyéndolos hablar y dándose él a leer, para aprender luego con el uso "que es el mejor maestro del mundo".

El método de Salazar puede sintetizarse brevemente: se fundamenta en la práctica y el uso, no en el aprendizaje de la gramática ni en la explicación de la misma. En cuanto a la lectura de textos, ésta

- se inicia con una comprensión global de ellos,
- se continúa con la traducción literal al francés,
- se complementa con traducción inversa,
- se perfecciona con el aprendizaje de frases útiles que el maestro añadirá en forma de diálogos,
- y todo ello debe hacerse en español, sin utilizar la lengua materna del alumno.

Lo normal habría sido que Salazar hubiese comenzado su tratado con la exposición de su metodología, en cuyo caso quienes lo utilizasen sabrían a qué atenerse ya desde el principio... Se entendería mejor el proceder del autor. No es así. Además, el *Espejo* sólo se ajusta parcialmente a la metodología expuesta: ofrece el texto dialogado en español y con la traducción francesa. El análisis de los demás componentes -tal cual expone Salazar- deberá suplirlos o el maestro o el discípulo, ya que no figuran en lugar alguno.

El día "quarto, que habla muy copiosamente sobre los secretos de la gramatica, el uso de las cortesias de España, con muchas disputas, demandas y respuestas", es uno de los diálogos más extensos. El tema "lingüístico" es la pronunciación de las vocales y consonantes. Lo más interesante no son las instrucciones y descripciones de cada

pronunciación (con frecuencia poco precisas o erróneas), sino la cantidad de ejemplos que siguen a cada una de las explicaciones. Así, la letra G:

> "La letra G tiene en si alguna differencia à la Francesa porque se pronuncia abriendo la boca y retirando un poco la lengua à dentro, para que el viento salga un poco por el paladar con un son grossero, esta G se escriue en las palabras siguientes al principio
>
> garbanço
> garabáto
> garróte
> garrído
> etc.
>
> de manera que todas las palabras que comiençan por g se pronuncian como la g mesma y ay en esta letra una regla general, que quando ay una g, que se sigue i, despues del g, mesma, se pronuncia casi como i, i jota como para dezir corregir, muger y otras: mas en todas las otras palabras se habla fuera de la pronunciacion del g, como domingo ... etc."

Con la participación ocasional del discípulo, quien también es capaz de aclarar algunos puntos de la pronunciación española comparándolos con la francesa, el maestro Alonso desmenuza una por una la pronunciación de cada letra, con desigual fortuna y acierto. El diálogo, aumentado con los ejemplos, acaba siendo desmesuradamente largo.

"Quinto dia. Que trata de los inifinitiuos puestos por orden del ABC... Dase tambien a entender la manera y vso de las cortesias de España, con algunos exemplos y cartas para poder tratar con qualquiera persona de la nacion Española". Una vez más la comida constituye la "apertura" del diálogo y el camino para llegar a la gramática. Ante el espanto del discípulo ("Es menester tantos enredos para aprender?"), no se arredra el maestro Alonso y comienza con el nombre:

> "Y assi digo que nombre se dize toda palabra que sirve à nombrar las cosas, como estas: mesa, cama, arca, y otras, y destos nombres, ay unos que son substantiuos y otros Adiectiuos".

Y sigue la explicación, ciertamente "convincente":

> "Se llaman Substantiuos los que no se pueden juntar con vna destas palabras: hombre, muger, vela, porque no se puede dezir una vela hombre, una vela muger, aunque vela sea nombre substantivo..."

No puede afirmarse que el maestro Alonso sea afortunado en sus explicaciones, ni en calidad ni en claridad... Salazar prescinde ahora de la forma dialogada y se extiende en apartados relativos al femenino, al masculino ("los masculinos son los que se pronuncian en

o, como el femenino en a..."), pronombres, género, declinaciones, etc. Tras sentarse a la mesa una vez más, el diálogo acaba con unas páginas sobre el uso de las cortesías en España.

> "Sexto dia de la gramatica en dialogos. Donde se contienen los infinitivos segun se prometio el dia passado con un muy cumplido aviso sobre la Gramatica, mejor que hasta agora se ha visto, con otros discursos que se dizen sobre mesa." Se anota una larga lista de verbos, por orden alfabético, con el infinitivo y la primera persona del presente de indicativo, una vez que el discípulo queda convencido de que "como dize son tan necessarios digalos, y sea por el orden del ABC, porque se hallen con mas facilidad". La lista quizás sea útil para consultar el significado y las irregularidades del presente de indicativo (señalando aquellos que carecen de tal persona, por ser defectivos). A continuación, sin dejar de lado los almuerzos, comidas y cenas de rigor, sigue una larga lista de las flexiones de los verbos regulares, interrumpida por un breve coloquio, continuada con algunos verbos irregulares y anotaciones diversas en torno a ciertas peculiaridades, incluídas algunas notas sobre el uso de SER y ESTAR, todo ello ilustrado con ejemplos. Este largo diálogo, el más extenso de los siete, se convierte así en uno de los más densos por la cantidad de contenido gramatical que incluye. Por sí solo podría haber constituido una gramática de las conjugaciones en español".

El día séptimo trata de las palabras "que hazen equiuocos". Es uno de los diálogos más útiles, en cuanto que cada uno de los términos o frases que se ofrecen viene explicado mediante ejemplos de uso, además de ir acompañados de la traducción al francés.

En conjunto, el *Espejo* es una gramática del español, con una introducción sobre el origen de la lengua, las variedades del español, la pronunciación y un apéndice explicativo de ciertos términos o vocablos. El hecho de haberla presentado en forma de diálogo entre maestro y discípulo hace que la obra aparezca más dispersa y menos coherente. La incoherencia y el desorden de que se acusa a Salazar derivan de la manera como están presentados los temas y problemas gramaticales. Mas no sería justo confundir el fondo con el modo en que éste se expone al lector. El *Espejo* se distingue por determinadas características con las que el autor demuestra su originalidad, a la vez que despierta el interés de los estudiantes. La motivación del discípulo no debe descartarse como objetivo. Al hacer esto, lo que es estrictamente gramatical queda obscurecido por la fronda con que se adorna su método peripatético; la gramática, sin embargo, no queda relegada a un segundo plano; más bien queda integrada dentro de otro conjunto: el diálogo "paseado". Los diálogos se desarrollan en torno a siete temas gramaticales y en torno a ellos se diseñan los siete días. Pero cada uno de los temas tratados se presenta envuelto en un ropaje poco habitual: el ropaje de lo informal, de lo coloquial y hasta de lo íntimo, valiéndose de lo que en el mundo clásico ya había dado sus frutos y demostrado su eficacia: el diálogo entre discípulo y maestro; aquél preguntando lo que éste ya tiene previsto contestar o éste contestando a lo que aquél debe saber. Este esquema, para dar frutos más satisfactorios, habría requerido una

mayor destreza por parte del autor. La temática resulta, en efecto, cansina y monótona. El contexto más socorrido es el de la charla a la hora de comer, antes de comer o después de comer. El diálogo es escasamente interesante y motivador. Las intervenciones de uno y de otro (especialmente las del maestro Alonso) son excesivamente largas, perdiendo así interés. Y sobre todo, muchas de las respuestas contenidas en el diálogo no son sino extractos de lo que por sí solo podría haber constituido una gramática cualquiera.

Por todo ello el *Espejo* nunca llega a convencer, a pesar de la novedad que representa en el campo de la enseñanza del español, porque ni responde al esquema metodológico expuesto por el autor (Diálogo 31), ni desarrolla con inteligencia y pericia el sistema peripatético sobre el cual se fundamenta. Desde el punto de vista de la metodología no puede concluirse que sea un éxito, porque pretendiendo una cosa logra otra; porque apuntando hacia unos objetivos declarados, no pone los medios que le conduzcan a ellos; porque sin ser un método que pretenda ser gramatical, gira en torno a la gramática; y porque pretendiendo no ser un método gramatical, sino de uso, los materiales que ofrece carecen de cualquier otra ordenación didáctica que no sea la derivada de la presencia misma de la gramática a través de los diálogos. De ahí su incoherencia y el alto riesgo que corre el manual de provocar en el alumno una "indigestión" poco deseada.

Pero en medio de este sinfín de dislates, pobreza de recursos didácticos y de capacidad lingüística, se vislumbra la práctica y el quehacer de un profesor de español que desarrolla un trabajo mucho más sólido que lo que demuestra o nos lega en su obra. Como en ocasiones ha ocurrido a lo largo de los siglos, el *Espejo* prueba que no todo buen profesor es capaz de formular lúcida y coherentemente, plasmándolo en un manual útil para otros profesores, lo que en su práctica diaria quizás dé resultados positivos y hasta sorprendentes.

La excesiva amplitud de la obra anterior debió convencer pronto al autor de que era preciso ofrecer algo más sencillo y manejable. De ahí nace otra publicación: *Secretos de la gramatica española, o abreuiacion della: con un tratado muy curioso donde se contienen muchos cuentos graciosos y honestos, para alegrar a los tristes y melancolicos. Y un dialogo entre dos comadres. Dedicado a todos los que saben o desean saber esta lengua, Rouen 1632.*

Como muy bien dice Salazar, el librito es una abreviación de la gramática, profusamente dispersa a través del *Espejo*. Es de notar lo que en el prólogo afirma el autor:

> "Este librito contiene la theorica y practica de la lengua Española, la Theorica es una abreuiacion de la gramatica, y la Practica es un buen numero de cuentos ò historias notables, para echar de si todo enojo y pesadumbre...".

Con esta advertencia pone nuestro autor en claro los dos enfoques más fundamentales sobre los cuales gira su enseñanza: gramática y conversación (práctica y aprendizaje mediante el uso). En los *Secretos* los diálogos no son tales, sino un anecdotario de lo más variopinto, sin duda recopilado por el autor de otras fuentes escritas o de su propia experiencia personal. En la práctica docente estos textos servirían para atraer la atención del

alumno y motivar así la lectura, traducción, comprensión global y parcial, pronunciación y traducción de frases semejantes.

Si comparamos someramente estos "cuentos graciosos" con la tradición de los diálogos iniciada años atrás, las diferencias son notables, tanto en lo meramente lingüístico y estilístico como en el contenido. Destaco especialmente las de orden didáctico o metodológico. Los *Diálogos* de Berlainmont eran *funcionales*, estaban escritos para que quienes aprendían el español pudieran desarrollar ciertas funciones comunicativas: frases para comprar y vender, para saludar, para invitar, señalar el camino, preguntar por el camino, etc., funciones que estaban insertas en un contexto situacional susceptible de darse en la realidad. En cambio Salazar no sigue lo que podríamos denominar "criterios de funcionalidad comunicativa". Lo había hecho sólo de manera ínfima en el *Espejo*. Pero en los *Secretos* incluso esa mínima funcionalidad comunicativa está ausente. El autor cuenta anécdotas que están condicionadas por un solo ingrediente: la narración en cuanto tal. Esto puede añadir valor literario, pero *no valor didáctico*. Se trata de textos de lectura aprovechables para la traducción, el aprendizaje de vocabulario en contexto, etc., función que podrían desempeñar otros muchos textos escritos.

Unos años más tarde Salazar volvió a imprimir otro libro para la enseñanza del español: *Tres tratados proprios para los que dessean saber la lengua Española, París, 1643.* (30 edición). La primera edición debió aparecer algunos años antes. El primero de los tratados está constituido por elementos pertenecientes a los *Secretos*; el segundo por anécdotas y diálogos ya existentes en los *Secretos*, añadiendo un diálogo "apazible" entre dos comadres. El tercer tratado es una repetición del *Espejo de la Vida humana*. Nótese que Salazar, junto a estas tres obras directamente relacionadas con la enseñanza del español, tiene también varias más que bien pudieron ser utilizadas como materiales para la docencia, por él o por otros; pero ya no parecen haber sido "especialmente pensadas y producidas con fines didácticos".

A manera de resumen cabría decir que la figura de Ambrosio de Salazar fue importante para la enseñanza del español en Francia en la primera mitad del siglo XVII. Mente no excesivamente brillante, pero personalidad con empuje, protagonizó una encendida polémica contra Oudin, lo cual pudo contribuir a realzar su figura y profesión. Y desde luego, es uno de los pocos profesores que, probablemente con ligereza y con escasa capacidad para ello, se atrevió a proponer "otras maneras" de enseñar español con algún éxito, aunque éste fuera efímero.

Durante el siglo XVII sigue imprimiéndose la gramática de Oudin. Primero por su hermano Antonio, más tarde por otros autores que, aunque introduzcan algunas variantes, conservan esencialmente el texto original. En 1639 Marc Fernández publicó una *Grammaire espagnolle (Bruxelles)* que sigue fielmente a Oudin. En 1644 Jean Doujat imprimió la *Grammaire espagnole abrégée* (*dediée a Mademoiselle d'Estampes de Valencey*). Es una gramática sencilla, casi reducida a la explicación de los elementos formales y las flexiones. Está escrita en francés y abundan los ejemplos como refuerzo de las explicaciones de uso. El esquema sigue también fielmente a la gramática de Oudin, incluyendo el plagio de ejemplos.

Pero Doujat resume mucho el texto original, de tal manera que la obra de Oudin no siempre es fácilmente perceptible en el trasfondo.

Un camino similar sigue C.D. Des Roziers, quien en 1659 sacó de la imprenta su *Grammaire espagnole*, obra que parece que escribió en muy poco tiempo ("en trois mois", dice él mismo en el prólogo). Entre las fuentes que le sirven de inspiración está, -(cómo no!-, Oudin. Este autor se convierte, por tanto, en referencia obligada para una gran parte de las gramáticas españolas publicadas en Francia en el s. XVII, especialmente si se trata de autores franceses.

En ese mismo año, 1659, otro español, insatisfecho con la manera como se "hablaba" nuestra lengua en París, publicó el *Abregé de la Grammaire Espagnole*, en París. El autor era Simón Deça Sotomayor. Deça Sotomayor se declara español e inicia el prólogo con cierta ironía y juegos de palabras: "... que aunque me hagas Gallego, a tu pesar he de ser gallo..." Su obra es de escaso relieve en todos los sentidos. La motivación para escribirla radica, según confiesa él mismo, en el hecho de que el español se ha refinado mucho y porque en la Corte de París "se habla peor que la del papagayo (la lengua española), siendo, ya que no la primera, la segunda de las 72, siguiendo a la Latina, como lo afirman todos los demas Authores".

Como había hecho Salazar con el habla murciana, Deça ensalza el dialecto de su tierra natal, Sevilla. Así lo señala ya en el título: *Abregé de la Grammaire Espagnole par l'Espagnol de Seville*. Su gramática está resumida en 85 páginas, en las cuales se exponen las formas del español, con su correspondiente traducción al francés. Todo se abrevia y sintetiza; no podía ser menos en tan pocas páginas. De esta manera difícilmente puede cumplir los objetivos que explicita en el "Privilegio": mejorar las malas gramáticas existentes y subsanar las muchas faltas y errores que se cometen.

En la autorización para publicar la obra se hace referencia también a unos *Diálogos políticos*; pero éstos no aparecen en el ejemplar consultado, de la Biblioteca Nacional de París.

En 1644 Claude Lancelot (1616-1695), famoso gramático de Port-Royal, publicó la *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, contenant les règles de genres, des declinaisons, des préterits, de la syntaxe, de la quantité & des accents Latins, París*.

La obra alcanzaba su quinta edición en 1676. En el prólogo, Lancelot afirma que recoge lo mejor de Sanctius, Scaliger y Vossius, tres autores muy admirados, especialmente Sanctius (El Brocense). Puesto que los gramáticos de Port-Royal parten de una concepción lingüística diferenciada definen sus objetivos así:

> "Es preciso atenerse a la gramática, pero luego hay que prestar atención a lo que debe servir de puente (...). Pues así como para adquirir el arte de construir una casa no basta con disponer de muchas piedras bien talladas, que sean iguales en la estructura de cualquier edificio magnífico y equilibrado, sino que también hay que tener en cuenta el

> edificio en su conjunto para guardar el orden, la ligazón y las correspondencias que las piedras han de tener todas juntas para encajarlas. Así también para elaborar un discurso según las reglas no basta con tener un buen número de oraciones sacadas de los libros de los mejores autores, sino que hay que tener en cuenta esos libros en su globalidad..."

Más adelante, se refiere el autor al método por ellos preconizado (en "Advis au Lecteur touchant les règles de cette nouvelle méthode") de la siguiente manera:

> "Ya que el sentido común nos dice que se ha de empezar a aprender siempre por lo más sencillo... está claro que hemos de valernos de nuestra lengua materna para llegar a las lenguas que nos son extrañas y desconocidas... Creo que a los niños les han de ser explicadas las reglas del latín en francés, obligándoles a aprenderlas de memoria".

El "nuevo método" de Port-Royal es "racionalista" en sus fundamentos. El aprendizaje de lenguas debe ser consecuente con el punto de partida; de manera que la tesis de la que se parte podría resumirse en el predominio de la capacidad raciocinadora y deductiva: primero han de conocerse las reglas que rigen la ordenación y sistematización de una lengua; luego se toman los distintos elementos lingüísticos (palabras) y se "manipulan" ajustando sus flexiones y ordenación sintáctica a las reglas del sistema. El ejemplo de la construcción de un edificio mediante piedras o ladrillos es muy acertado. Pero puesto que el sistema lingüístico no solamente está constituido por elementos aislados (al igual que los materiales de un edificio), sino que dichos elementos se subordinan también al conjunto del sistema, el "constructor" (= hablante) siempre debe tener en cuenta la totalidad de lo que usa para obtener buenas "construcciones" (= buen uso lingüístico). En consecuencia, Lancelot afirma que debe aprenderse la gramática (reglas que constituyen el sistema) y debe adquirirse el vocabulario (elementos del sistema). En el prólogo a su *Nouvelle Méthode* para enseñar griego, lo dice así:

> "Son tres los hechos que contribuyen al conocimiento de la lengua: la primera es un adecuado conocimiento de la gramática; la segunda el aprendizaje de las palabras. Y la tercera, estar familiarizado con la construcción de la oración; sin estos requisitos es imposible lograr un buen dominio de cualquier lengua".

Respecto al ***cómo*** *hacerlo*, responde que mediante la memorización. La producción de oraciones será fácil, logrado el primer estadio: bastará con recurrir al elenco de reglas y palabras almacenadas en la memoria para ser capaces de comunicar nuestro pensamiento a otros o descifrar los mensajes recibidos en idéntico sistema. En esta obra las reglas se enuncian en francés y en forma rimada. Los versos podrían ser "ripios":

> Des verbes composez
> Les simples & leurs composez

sont pareillement coniuguez
mais on en excepte plusieurs
que nous remarquerons aileurs

Luego siguen ejemplos y algunas notas, siempre que se considera necesario. Desde la perspectiva didáctica y metodológica, la gramática de Lancelot y su propuesta docente se diferencia muy poco, por tanto, de lo que podría definirse como una metodología normativa y deductiva, similar a la que posteriormente se dio en llamar "método gramatical" o "tradicional" (aunque con la ausencia de los ejercicios de traducción). Su consejo de que "los niños deben aprender las reglas del latín en francés" no cambia el método. Esta técnica pretende facilitarlo acelerando la memorización de las reglas pertinentes.

La difusión de este "nuevo método" fue amplia. Lancelot aplicó su "metodología" a varias lenguas europeas. Bajo el lema de "aprender una lengua facilmente y en poco tiempo" imprimió manuales para el latín, el griego, el francés, el italiano y el español. En 1660 salió a la luz un método aplicado al español: *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue Espagnole*. En las tres copias reseñadas por el **National Union Catalogue** se especifica la autoría de la obra "par Claude Lancelot, Antoine Arnauld et Pierre Nicoles. A Paris". Sin embargo, Lancelot suele valerse de un seudónimo, **de Trigny**, para ocultar su autoría. De Trigny no solamente consta en la primera edición de París, sino también en otras posteriores, incluida la 50 (Bruselas, 1676).

Lancelot alude en el prólogo, parcialmente de carácter histórico e informativo, a Nebrija, Miranda y Covarrubias (de quienes dice que se aprovecha para su obra) y a escritores como Mariana, Lope de Vega, Montemayor, Santa Teresa, etc., de quienes aporta ejemplos o extractos en alguna ocasión. Advierte, eso sí, que no ha incluido aquí las reglas gramaticales en verso, como lo había hecho en la gramática del italiano, si bien recomienda que incluso los que empiezan pueden adentrarse en la lectura de poetas como Juan de Mesa o Jorque Manrique, ya que la poesía española no es tan variada ni tan complicada como la italiana. Además de los autores españoles de quienes ha tomado "doctrina", afirma que ha recopilado información de los mejores autores extranjeros y de otras fuentes que le han parecido buenas o necesarias. La obra resultante es precisa en algunos extremos, pero dista mucho de alcanzar la cota marcada por Oudin. Su extensión, de 121 páginas (en realidad 86, pues las 35 restantes se dedican a la poesía española y a su versificación), no le permite tampoco ser prolijo en las explicaciones. El hecho contrasta con las gramáticas de latín y griego, no solamente más extensas, sino también más abundantes en reflexiones "especulativas". El "Nuevo método" es una obra menor (A. Alonso lo equipara a la gramática de Doujat) en el terreno de las gramáticas de español para extranjeros; bien podría definirse como un sucinto resumen de las principales normas morfológicas y sintácticas del español. Quizás lo mejor se encuentre en las 30 páginas reservadas a la pronunciación y ortografía.

Para aprender el español, Lancelot sugiere ciertas pautas, que se atienen a procedimientos filológicos, como: subrayar las palabras que más se diferencian del francés o

del latín, "especialmente las que proceden del árabe, que en su mayor parte comienzan por *Al-*"... La enseñanza a niños no tiene en cuenta la especificidad de éstos, en el planteamiento de Port-Royal, excepto en lo que se refiere a la enunciación de las reglas: en verso para los niños y mediante razonamiento para los adultos. La práctica consiste esencialmente en la lectura de textos, acompañada de su correspondiente traducción, todo ello realizado con insistencia, "repitiendo las cosas tantas veces cuantas sea necesario o cuantas requiera la memoria o capacidad individual". De manera poco coherente con sus principios y con los enunciados del prólogo, concluye que

> "todo se reduce al uso y a la lectura, en cuya práctica se puede entrar sabiendo solamente la tabla de verbos auxiliares de la página 48 y la conjugación activa".

Es como si dijera que "a construir un edificio se aprende construyendo". Lancelot, el lingüista, metido en el terreno de la práctica y de la realidad del aprendizaje de idiomas (como tantos otros lingüistas y filólogos han hecho a lo largo de la historia), se ve obligado a reconocer lo que cualquier observador atento puede constatar: que las lenguas no se aprenden solamente aprendiendo reglas...)Renuncia a sus postulados teóricos? Esa sería la conclusión lógica del analista. Sin embargo el legado de la escuela de Port-Royal, especialmente a través de sus seguidores, se concreta en la insistencia e importancia dada a la construcción lógica de las lenguas a través de las reglas gramaticales. Una contradicción más añadida a la historia de la enseñanza de lenguas.

En aspectos de detalle, de Trigny sigue fielmente lo que tantos autores franceses habían ya asentado como "doctrina"; por ejemplo que las conjugaciones eran la parte más importante y esencial del español. Lancelot quiere apartarse de los manualistas franceses e intenta corregir los errores de éstos. Por eso dice que busca sus fuentes en gramáticas de autores españoles. Entre otros, vuelve sus ojos hacia Juan de Miranda, desconocedor quizás de que Oudin también había hecho lo mismo...

El "nuevo método" de la escuela de Port-Royal constituye una peligrosa "trampa" para el profesor poco preparado: si éste sigue las normas dadas por Lancelot, se encontrará inmerso en fuertes contradicciones, sin saber por dónde decidirse, si por la gramática o por el uso, a no ser que llegue a la conclusión de que "el uso es la gramática". Y uno se pregunta si el mismo Lancelot no acaba, aunque sea inconscientemente, en idéntico final, al menos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Las gramáticas de Lancelot quizás contribuyeron a esclarecer cuestiones de análisis lingüístico o a exponer con mejor orden las relaciones lógicas que gobiernan el sistema lingüístico. Pero *metodológicamente* son "inocuas". Su "nuevo método" debería llamarse, sencillamente, "nuevo enfoque gramatical". El objetivo principal son las reglas; quizás "reglas útiles", como dicen ellos, pero siempre serán *reglas*, aunque "razonadas".

La escuela de Port-Royal constituyó en su momento un importante revulsivo en los estudios lingüísticos y la enseñanza de idiomas se unió a la "moda" de aquellos años. Como ocurrirá con la teoría chomskiana en el siglo XX, es dudoso que la escuela lingüística de

Port-Royal ejerciese una provechosa influencia en la praxis didáctica y me atrevería a decir que es difícilmente traducible a este terreno, ateniéndonos a los postulados en que se asienta y a los objetivos que persigue.

En una senda más innovadora estaba el pensamiento de otro lingüista contemporáneo, Geraud de Cordemoy, quien en su *Discurso filosófico sobre la lengua*, 1688 (Hesse, M. G., 1975:163ss), se plantea interrogantes de gran importancia en torno al tema de cómo se adquiere una segunda lengua:)cómo aprenden los niños y los adultos?,)en qué medida la formación de "hábitos" interviene en el proceso de adquisición lingüística?,)cómo acompañan las *ideas* a los sonidos de la palabra correspondiente?,)de qué manera la unión de una idea a su palabra constituye la clave de la comunicación lingüística?, y en tal caso,)cómo hay que seguir tales procedimientos para aprender idiomas?. Pero Cordemoy parece ser que se limitó a plantearse problemas más que a aportar soluciones prácticas.

En 1680, Sieur Ferrus, profesor de lenguas extranjeras en la ciudad de Lyon, publicó una *Nouvelle grammaire espagnole: fort utile et commode pour tous ceux qui seront curieux d'apprendre en peu de temps cette langue. Avec un ample vocabulaire des choses plus communs & usitées dans le discours familier, Amsterdam.*

En la edición de Lyon, 1695, añadió "*un recueil des sentences & proverbes dont les espagnols se servent ordinairement dans leurs entretiens*". Según Amado Alonso (1971, I:177), esta gramática es una copia de la de Des Roziers (quien se apoya, a su vez, en Oudin). Aunque tal juicio pueda ser un tanto exagerado, el libro se atiene básicamente a lo habitual en las gramáticas publicadas en Francia por aquel entonces. En el prólogo promete otro libro con "Nomenclatura en cinco lenguas ("que llamaremos "*ferrusiana"*) y un compendio "de las más hermosas maneras de hablar a quien llama phrases, en que consiste todo el sal deste excelente lenguage". No he topado con tal obra, pero ya en la presente *Nouvelle grammaire* añade una segunda parte con un "recueuil de quelques chapitres pour la commodité de ceux qui apprennent la langue espagnole". Se trata de listas de vocabulario español-francés, clasificadas por temas (el hombre, los excrementos, las disposiciones y defectos del cuerpo, las propiedades y calidades del hombre, la bebida, las alhajas de casa, el traje del soldado, etc.). En la edición de 1695 se incluye una tercera parte con "Sentences courtes et proverbes pleins de sens", traducidos al francés y numerados uno a uno, alcanzando la cifra de 346. Estamos, pues, ante un complemento útil que recoge en parte lo que ya ofrecían de manera más completa los libros de *Diálogos* o *Colloquia*. Esta práctica de complementar la gramática con materiales dialogados y coloquiales se encontrará cada vez con mayor frecuencia en las gramáticas de español para extranjeros.

Ferrus concede gran importancia al verbo. De las 158 páginas dedicadas a la gramática, 100 se reservan a la conjugación, naturalmente incluyendo los verbos irregulares... En el título se menciona "la posibilidad de aprender el español en poco tiempo". Es otro lugar común de los manualistas, como lo es también el término "nouvelle" (*Nouvelle grammaire...*). En los últimos años del siglo aparece otra gramática más con idéntico encabezamiento, esta vez impresa en Bruselas: *Nouvelle grammaire espagnolle, mise en bon ordre et expliquée en françois, par le Sieur Francisco Sobrino, Bruxelles, 1697.*

Sobrino se autodefine como "profesor de español en la Corte". Ni siquiera un prólogo inicial nos permite conocer las bases que rigen la composición de esta nueva gramática. Pero cotejando esta obra con la de Oudin, pronto se confirma el plagio, que en este caso es literal y descarado. Lo único que hace Sobrino es suprimir algunos párrafos de menor relieve:

> *OUDIN:*
>
> Or toute la difficulté et difference qu'il y a de la langue espagnole aux autres, consiste en ces lettres, b, c, e, g, h, j, ll, ñ, u vocale & v consonne, x, z & en ces deux ch, iointes ensemble.
>
> *SOBRINO:*
>
> Mais toute la difficulte et la difference qu'il y a de la langue espagnolle aux autres, consiste en ces lettres b, c, e, g, h, j, ll, ñ, u voyele, & v consone, x, z, & en ces deux, ch, jointes ensemble.

El procedimiento se repite una y otra vez: Sobrino elimina, de manera sistemática, el inicio del capítulo o del párrafo originales e inicia el plagio unas pocas líneas más abajo. Si la obra de Oudin había alcanzado notoriedad y fama, la de Sobrino, quien se la había apropiado sin citar ni siquiera las fuentes, tuvo igual o mejor fortuna: su gamática se reeditó siete veces en cincuenta años, proporcionando notables ganancias al plagiario. Sin duda que satisfecho con lo fácil y rentable del trabajo, copió también *El Tesoro* de Oudin, con el cual aumentó los beneficios. El nombre de *Sobrino* llegó a ser sinónimo de calidad en los manuales de español para extranjeros en Europa. Así se entiende que se impriman una y otra vez *Sobrinos "aumentados"*, *Le nouveau Sobrino*, *Grammaire espagnolle de Sobrino* o similares. Todavía en 1913 se reeditó en París una *Grammaire espagnolle de Sobrino. Nouvelle édition, revue et corrigée, par Antonio López Bustamante.* Pero de Sobrino se hablará en el capítulo siguiente, ya que sus publicaciones, iniciadas en los últimos años de la década de los 90, se prolongan por toda la primera mitad del siglo XVIII.

2. 2. La enseñanza del español en Italia.

El español era ya una lengua importante en Italia desde los tiempos de Carlos V. El siglo XVII no hace sino confirmar lo ya iniciado anteriormente. Si en el XVI había sobresalido un autor de renombre europeo, Juan de Miranda, ahora surge también otro que, aunque no llegue a ser tan imitado en el resto de Europa, se convierte en protagonista de los materiales utilizados en Italia para aprender español a lo largo de todo el siglo XVII. Se trata de Lorenzo Franciosini. En 1624 apareció su *Grammatica spagnuola, e italiana. Hora nuovamente uscita in luce, mediante la quale può il Castigliano, con facilità e fondamento impadronarsi della lingua toscana & il Toscano della Castigliana. Con la dichiarazione & essempi di molti voci, e maniere di parlare dell'una, e dell'altra Nazione, che vanno*

giornalmente nella boca dell'uso. E con una chiarissima, e breve regola per leggere e scrivere con vero accento, natural pronunzia in ambe due lingue, Venetia, 1624.

En 1638 se publica ya la segunda edición, esta vez en Roma, incluyendo gramática y diálogos en un solo volumen: *Grammatica Spagnuola, et italiana, in questa seconda impressione arrichita di molti avvertimenti, che nella prima si desideravono. Alle quale per maggior profitto degli studiosi, hà l'autore aggiunto otto Dialoghi Castegliani e Toscani, con mille detti politici, e morali, mediante i quali, e la guida d'un fedel, e copioso Nomenclatore, può ciadescuno agevolmente trovar la via d'imparar la favella Castigliana, e Toscana, Roma 1638.*

De las 158 páginas a doble columna, una buena parte se dedica a la pronunciación. El aspecto práctico de las reglas que describen el uso lingüístico es particularmente interesante para un estudiante extranjero:

> "Del Genere de Nomi Castigliani secondo la loro terminazione.
> Benche dalla terminazione de nomi Castigliani si possa dificilmente venir in conoscenza dal genere di esti hò nondimeno fatta la presente osservazione, più tosto per dar animo ad altrui a far meglio, che perche io giudichi d'haver fatto bene.
> Par mi dunque, che tutti gli Nomi Spagnuoli, che nel numero singolare finiscono in A, siáno di genere femenino:cavandone però questi seguenti:
>
> A
> Dia, che significa dì, ò giorno, Profeta, evangelista, Poéta, Planeta, Ateísta, Anabatista, Calvinista, Jesuita, Alquimista, e pochi altri che son di genere masculino
>
> E
> I terminati in E son comunmnte di genere mascolino, con eccezione de gl'infrascritti:
> açumbre, il bocale
> amagre
> carne
> gente
> etc.

En cuanto a los *Diálogos*, unidos a esta gramática, contienen, además de la traducción al Toscano, anotaciones para explicar algunos usos. En el "Dialogo Primo", por ejemplo, tras preguntar Don Pedro por la hora, el autor apostilla: "Si noti che in Spagnuolo, in Tedesco, Francese, Fiamingo e Inglese, se contano le hore di duodeci in duodeci..."

Esta segunda edición incluye igualmente un vocabulario final, ordenado por áreas temáticas ("cocina, ciudad, calles, armas, colores, días de la semana.. "). De esta manera el volumen publicado se adecua, en secciones y contenido, a lo habitual en este tipo de manuales.

Metodológicamente, Franciosini no introduce novedades: la gramática sigue centrando la atención. Tampoco ofrece variantes de relieve en relación con Miranda. Ambos son similares en ideas, estructura y desarrollo. Los manuales de ambos sirven a castellanos y a toscanos. Son gramáticas "bilingües", utilizables tanto por unos como por otros. Franciosini prolonga su influencia en Italia durante todo el siglo XVII y XVIII. En el siglo XIX la gramática de este autor se imprimía con la leyenda de "Nuevo Franciosini...".

La primera edición de los Diálogos la había hecho Franciosini en 1626, en obra aparte: *Dialogos apazibles compuestos en castellano y traduzidos en Toscano, da L. Franciosini, da Castel Fiorentino, professore in Siena della lingua Italina e spagnuola, ne quali si dichiara il senso letterale e allegorico di molte voci equivoche Castigliane che aprono il vocabulario copiosissimo tutto a misura del desiderio del curioso lettore, Venetia 1626.*

En esta obra, el autor no hace sino ofrecer al público italiano lo que ya se había publicado en Francia: los diálogos de Juan de Luna, editados en París en 1619. De ello da fe el mismo Franciosini:

> "Invidioso che questi dialoghi spagnuoli andasseno attorno solamente in lingua Franzesa, mi sono mosso, a persuasioni d'alcuni affezionati allo studio di diversi linguaggi, a volgarizzargli in Toscano". (*Prólogo*).

Recuérdese que los diálogos copiados de Luna eran los ya publicados anteriormente, en su mayor parte, por Minsheu. Las publicaciones de Franciosini se habían iniciado unos años antes con un *Vocabolario italiano e spagnolo (y español e italiano) novamente dato in luce... Con le frasi et alcune proverbi (Roma, 1620*). También de esta obra existen numerosas ediciones, que prueban su difusión. Sin embargo, tampoco el vocabulario es original de este autor. Anteriormente, Cristóbal de las Casas había publicado en Venecia (1582), otra obra titulada *Vocabulario de las dos lenguas, Toscana y castellana, de Christoval de las Casas. En que se contiene la declaracion de toscano en Castellano y de Castellano en Toscano, en dos partes. Et acrescita da Camillo Camilli di molti vocaboliche non erano nella prima impressione. Con una introduccion para leer y pronunciar bien entrambas lenguas*.

El libro se reeditó una y otra vez: en 1583, 1591, 1600, 1608... A Franciosini le fue fácil basarse en lo que ya era popular, añadiendo algunos términos, frases o refranes. Y eso es lo que hizo.

La fama de Franciosini no se limitó a Italia. Sus escritos fueron muy usados en el resto de Europa, incluidos los países nórdicos, a juzgar por las copias de este autor existentes en las Bibliotecas Nacionales de Copenhague, Oslo o Estocolmo.

Comparado con Franciosini, Antonio de Fabro es un competidor de poco relieve. En 1626 fue impresa en Roma su *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise et espagnole*. En realidad se trata de tres gramáticas: una de italiano, otra de francés y otra de español. En la edición de Venecia 1649, aparece con el siguiente título-explicación:

Arte para aprender las lenguas italianas, franzeses y españolas, compuesta dal Reverendo Antonio Fabro, en la qual con facilidad y propiedad se declaran las partes de las oraciones en Francés, Italiano y Español. Enriquezida de observationes y preceptos necessarios y claros y perfectas reglas por bien y rectamente pronunciar y escrivir en las dichas tres lenguas. Con la autoridad y copioso numero de la manera de bien dexir de los mejores auctores y professores dellas. Añadidos a fin dellas algunos Dialogos, en los cuales comprehendono, donayres y maneras de dezir por quien desea hazer viaje. Obra necessaria y de grandissima utilidad a los Historicos, Segretarios y traduzitores que legitimamente con verdadero senso y fundamento las quieren traduzir y deprender. (Nuevamente reimprimida y recogida). Venecia 1649.

La parte dedicada a la gramática no presenta novedades frente a Oudin o Franciosini, ni siquiera en el método. Abundan los ejemplos ilustrativos de las reglas. Las explicaciones se dan en francés e italiano solamente, aunque las formas y ejemplos incluyen también el español. El espacio dedicado al verbo es considerable, en relación con las 232 páginas de que consta la gramática. Fabro incluye 39 páginas con diálogos, referidos a "viandante, negocios, con frases y listas de palabras en algunos temas". Destacan los frecuentes errores y deslices lingüísticos (incluso en el título), prueba del poco dominio que Fabro tiene del español.

No son muchas las obras de español para extranjeros impresas en Italia en este siglo. El hecho llama la atención, puesto que nuestra lengua seguía siendo importante en la península itálica. No podía ser de otra manera, si se tiene en cuenta que el ejército imperial español mantenía en varias ciudades italianas un retén permanente de no menos de 3.000 soldados bien entrenados y dispuestos para acudir a donde fuese necesario, especialmente a Flandes (cuando así lo requerían las circunstancias) y para defender las costas contra el ataque "del turco" (B. Croce 1895; Kukenheim 1974:3ss). El número de españoles que viajaban o se establecían en Italia era también considerable; la proximidad lingüística y cultural hacían que Italia fuese, por ejemplo, el país preferido por los soldados reclutados en España para formar parte del ejército imperial.

2. 3. La enseñanza del español en el resto de Europa.

La primera gramática de español para extranjeros impresa en este siglo fue la de un inglés, Lewis Owen. Lewis Owen (1572-1633) fue contemporáneo de Shakespeare, inició pero no acabó sus estudios en Oxford y luego se dedicó a viajar por varios países europeos, entre ellos España. De hecho parece que estuvo en Valladolid, donde ingresó en la Compañía de Jesús, aunque más tarde abandonó la Orden y se convirtió en su destacado enemigo y detractor, tanto de palabra como por escrito. Años después, en 1607, parece que volvió de nuevo a Madrid, donde fue el protagonista de diversas peripecias, llegando incluso a poner

su vida en peligro. Según dice, allí concibió la obra que luego publicaría a su regreso a Inglaterra:

> *The key into the Spanish tongue or a plaine and easie Introduction whereby a man may in very short time attaine to the Knowledge and perfection of that Language, London 1605.*

En la introducción 'To the courteous Reader' vuelve a decir que elaboró

> "... este pequeño panfleto en sus horas libres, en el Reino de Castilla, y lo tituló *Key of the Spanish Tongue*, mediante el cual (entre otras cosas) se expresa, espero, el camino verdadero, exacto y más rápido para aprender y perfeccionar la lengua española..."

The Key of the Spanish Tongue lo dedica a tres patrocinadores: Sir Roger Owen, Sir Thomas Myddelton, y John Lloyd. El libro contiene una parte con las 'reglas de la gramática', un diccionario reducido de palabras inglesas y españolas y una traducción en paralelo de la primera epístola de San Juan.

En el prólogo de *The Key* advierte al lector que la clave para una pronunciación adecuada y no corrompida del español se cifra en 'moldear la lengua adecuadamente' para pronunciar la 'g' ante e/i, la 'j' ante vocal y la 'x' antes o después de vocal; en todos esos casos el sonido debe ser similar al que corresponde en inglés a la 'ch' (que en aquellos años todavía era velar, derivado del inglés antiguo: grafía 'h' tras vocal posterior). Owen es el primero que hace notar el carácter velar ('en la garganta') de la 'j, g' y 'x', ya que hasta entonces los ingleses la habían asimilado al sonido [ʃ], escrito normalmente en inglés con 'sh' (A. Alonso, 1976, I:209).

El manual es un compendio gramatical resumido, pero extenso en relación con tratados similares: las 100 primeras páginas las dedica a la gramática (incluyendo 10 relativas a la pronunciación, una al género, 2 al pronombre, 1 a los diminutivos). Amado Alonso da al apartado de la pronunciación un notable protagonismo, sobre todo a la hora de dilucidar la pronunciación de letras como la 'h' -aspirada o no-, en razón del lugar en el que Owen debió aprender el español, que fue Valladolid. La pronunciación sigue, no obstante, parámetros similares a los expresados por Stepney o Percyvall, de los cuales apenas se diferencia. Todo está sintetizado en extremo: 'The determination of all nounes that are of the masculine gender' ocupan parte de las páginas 13 y 14 y el tema se despacha con rapidez:

> O & E are the 2 commune terminations of the masculine, example: un mancebo diligente, *a diligent young man, plurally*, dos mancebos inteligentes, *two diligent young men*.
> Except very fewe ending in e, as Puente, *a bridge*, hambre, *hunger*, Muerte, *death*, *and also* Alphilete *and* Pate.
> All Nounes ending in **c**, are Masculines, as *Albahac*, a proper name. In *al, el, il, ol*, as *Caudal, Papel, Perexil, Caracol*, except *Hiel, Miel* and *Carcel*.
> In **n**, as *Pan*, breade, except *Orden, Satten*; and Nounes verbals in *Cion*.
> In **r**, as *Menester*, want or need, except *mar*, the sea.

El tratamiento de los nombres masculinos dista mucho de ser completo y sistemático, aunque aporte datos de interés. En la página 15 habla de las 'Terminations of all nounes of the Femenine gender':

> Sing.
> In a, as *la cosa limpia*, the cleane thing
> Pl.
> *Las cosas limpias*, the cleane things.
> *Dia*, for a day, is onele excepted.
> In *ad, ed, ud*, are femenines, as *Humanidad*, humanitie, *mercéd*, a reward; *séd*, silke, *salud*, health, *vertud*, virtue; except *laud*, praise.
> In **z**, as *Paz, luz*, peace, light, except *arcabuz, albornaz, arroz*.

(la traducción de 'laud' por 'praise' , o la grafía 'albornaz' pueden ser otros signos de la falta de cuidado, o de las lagunas de Owen en su conocimiento del español). También dedica un párrafo a los nombres diminutivos y media página al número de los nombres. En este último caso, se limita a decir que 'el singular se refiere a una sola cosa, y el plural a más de una'.

De la página 17 en adelante se concentra en la conjugación verbal y en algunas particularidades de ciertos verbos: 'enseñar, hacer, oyr, ser, aver...'. Las erratas o errores abundan:

> Oyr: nosotros oyemos, vosotros oyedes...
>
> Ser: yo seré, tu serés, aquel seré...
>
> Observaciones sobre la voz pasiva: 'El pasado voz'.

El listado de las conjugaciones no es susceptible de novedades o cambios de interés.

Luego completa el librito con cuatro diálogos, tres de ellos tomados de Stepney o de las mismas fuentes que él. A pesar de su doble estancia en España, Owen no domina bien el español, como lo demuestra la gran cantidad de errores -que no erratas- diseminados en su libro (*"el pan, vino...)están buen mercado allá?*; *"el pasado voz"*; las flexiones de ser: *"yo seré, tú serés, aquél seré, aquellos serés...").* No obstante, en el prólogo al lector había advertido que los errores debían imputarse al impresor, carente de experiencia y conocimientos de la lengua española. La gramática de Owen no tiene enjundia suficiente que la haga merecedora de una mención especial.

Sanford o Sandford también había estudiado en Oxford, donde se graduó en Artes (Letras). Luego ejerció como capellán del Magdalen College y allí conoció a John Digby, quien más tarde se convirtió en conde de Bristol. El hecho definió su vida, ya que luego acompañaría a este noble en los viajes por España, Italia y España, para acompañarle más tarde a España cuando Digby fue nombrado embajador en este país (1611-1614, volviendo a Inglaterra, al parecer, en 1616).

Sandford ya era un 'experimentado' gramático, al menos como compilador de 'reglas gramaticales': había publicado una gramática del francés (*Le guichet françois, sive Ianicula et brevis introductio ad linguam gallicam, 1604*, escrita primero en latín y luego traducida al inglés: *A briefe extract of the former Latin Grammar, 1605*), otra del italiano (*An introduction to the Italian tongue, 1605*) y otra del latín. La gramática del español tiene un carácter especial: la escribió para uso del séquito que acompañaba a John Digby. Las alabanzas que recibió por parte de quienes usaron el manuscrito le debieron impulsar a

imprimirla en Inglaterra. En una carta fechada en 1610, comunica al receptor, Sir Thomas Edmondes, que 'le adjunta una gramática española que he impreso últimamente para nuestra compañía destinada a España'. Esta información puede avalar la tesis de que Sandford hizo una primera edición privada, para uso de los miembros del séquito del embajador, procediendo luego a una segunda impresión en 1611. Esta es la edición que conservamos y a la cual se hace aquí referencia.

La obra aparece con el título de *Propilaion or An Entrance to the Spanish Tongue, London, 1611*. El *Propilaion* consta de 62 páginas, 10 de ellas dedicadas a la pronunciación y ortografía, 14 a la morfología, 18 a los verbos y 7 a la sintaxis.

El carácter de compilador y sintetizador se refleja ya en la primera página de la obra, titulada 'Rules for the pronunciation of th Spanish', en la cual se esquematiza conjuntamente la pronunciación de consonantes y vocales. Se relacionan los sonidos de cada consonante seguida de cada una de las cinco vocales (**a, e, i, o, u**). El carácter práctico y utilitario del esquema es evidente, ya que el alumno puede tener ante sí, en una sola página, los principales rasgos que definen la pronunciación del español. Y esto resultaría de gran ayuda para solucionar problemas lingüísticos a los acompañantes del embajador, que tampoco estaban familiarizados con tratados explicativos de carácter más preciso y ajeno a sus saberes. No obstante, en las páginas siguientes ofrece más detalles para completar lo ya presentado esquemáticamente en el recuadro. Sus fuentes son Miranda y Oudin, como apunta a lo largo de sus observaciones. Pero lo que recoge de uno y de otro no acaba de sistematizarlo y de digerirlo siempre debidamente. De ahí que, como observa A. Alonso, en aras de la simplicidad y de las prisas, falte rigor y exactitud.

Lo que no menciona A. Alonso es el carácter personal y desenvuelto del autor, que resulta de sus propias observaciones y reacciones frente a la realidad del español que oye o escucha a su alrededor. Así, al tratar de la ***B*** y de la ***V*** no se recata en comentar que 'los españoles las confundimos y por lo tanto es difícil determinar cuándo y en qué palabras cada letra debe conservar su carácter de labial'. Y -añade- 'no solamente las confunden al hablar, sino también en la grafía, por ejemplo, *trabajo o trabajo*, *abeja o aveja, boto o voto*'. Y a raíz de este hecho sigue con una anécdota, la del español 'que conversando con una dama francesa, ante quien quería destacar la belleza de sus hijos, precisamente por no diferenciar la pronunciación de B y V, dijo a la dama: *Madame vous avez de veaux enfants*, diciéndole que 'tenía terneros por hijos', porque no dijo *Beaux enfants'*.

En realidad, Sanford quizás pierde en precisión, pero gana en transparencia y en capacidad para ser fácilmente entendido por los destinatarios de la obra. Conviene también hacer notar que abunda en ejemplos ilustrativos de reglas y excepciones, siendo en este aspecto más prolijo que Stepney o Percyvall, por ejemplo.

Dedica 7 páginas al tema del acento, en el lenguaje oral y en la grafía, cosa poco habitual en otras obras. Y también aquí abunda en observaciones de interés. Probablemente porque muchas de sus observaciones son las inconsistencias e irregularidades que detecta en el español que escucha a su alrededor o en las lecturas y consultas de obras escritas. Así anota que Antonio Pérez, en sus *Pedaços de Historia*, pone tilde en la vocal final de los

indefinidos ('aoristos'): *llegó, topó, dio, residió*..., o que en algunos casos el acento sirve para diferenciar palabras: *lástima, lastima*, *à* (preposición) y *a* (verbo), etc.

Vistas desde la perspectiva de un estudiante de español como lengua extranjera, Sanford no es en absoluto despreciable. Más bien al contrario: refleja sensibilidad ante los problemas que suelen tener los aprendices de otras lenguas, hecho que viene reforzado por su conocimiento de lenguas como el francés y el italiano y por las sendas gramáticas que escribió de ellas. El juicio 'técnico' sobre la precisión y novedad del autor en el apartado de la pronunciación debería diferenciarse del juicio que merece como profesor y pedagogo. Y en este segundo ámbito Sanford es mucho más personal, sencillo y fácil de comprender que otros gramáticos contemporáneos. Precisamente las abundantes citas de Miranda y Oudin, autores que sobresalen por el carácter práctico de sus obras, están perfectamente hermanadas con el fin pedagógico perseguido por Sanford.

Las diez páginas dedicadas a nombre y pronombres también superan con creces a los gramáticos ingleses que le precedieron. De nuevo hay que decir que sigue principalmente a Miranda, a quien sintetiza o resume sin complejos (citando fielmente la página en que dicho autor trata el tema), pero aportando también con cierta frecuencia su propia opinión, o adjuntando algún dato derivado de su observación, o de la comparación con otras lenguas que le son conocidas, cual es el caso del italiano o del francés. Así, en la página 17 anota que *Vuessa merced* se pronuncia también *vuessasted.*

Las 'generalizaciones' que, aplicadas a la descripción de la pronunciación, crítica A. Alonso por inducir a simplificaciones excesivas, pueden resultar muy útiles y didácticas al tratar de reglas morfológicas, como es el caso cuando habla del género de los nombres, en la página 18:

> 'Los adjetivos que acaban en -o o -l son comunes para los dos géneros, como hombre dócil, mujer fácil... Los adjetivos en -o forman el femenino cambiando la -o en -a, como en bueno buena'.

Y esquematiza luego el uso referido a los sustantivos masculinos en **-or** y en **-o**; o resume que

> 'pertenecen al género masculino todos los nombres que acaban en 1) -l, como Cardinal...; 2) en -o, como el cardo, ...; 3) -r, como el pastor...'

El gusto por los esquemas se percibe con bastante frecuencia a lo largo de la gramática, al tratar los derivados, pronombres, y el verbo. La página 25-26 ofrece un cuadro esquemático de las conjugaciones verbales. En él Sanford esquematiza en un todo los verbos auxiliares (*haber y ser*) y las tres conjugaciones (en ***-ar, -er, -ir***), cada una en una columna diferente, mientras en la columna de la izquierda especifica los tiempos verbales. Esta disposición didáctica y facilitadora del aprendizaje al presentar en un conjunto todas las formas principales del verbo demuestra cualidades docentes no presentes en ninguna de las gramáticas españolas publicadas en Inglaterra. Y ni siquiera Miranda o Oudin ofrecen algo similar.

Sanford dedica 11 páginas a los verbos regulares, y trata los irregulares en otras diez páginas, debidamente clasificados por irregularidades de la primera, segunda y tercera conjugación. El criterio de clasificación se cifra solamente en la terminación del infinitivo, que no deja de ser un criterio poco adecuado o poco preciso para este tipo de verbos. Deben juntarse en el mismo apartado verbos como *temblar* y *cegar*, *colgar y hollar*, , etc., que participan en el desdoblamiento vocálico, pero no en otro aspectos diferenciadores. Para algunos verbos (*dar, estar*...) reserva un tratamiento especial.

Al tratar de las formas irregulares de la segunda conjugación, añade precisamente criterios de desdoblamiento vocálico, o cambio de ***g*** a ***j*** en el margen izquierdo (*coger, coja; defender, defiendo*). Esta información se puede extraer de Miranda, pero no viene presentada de manera tan clara. Ni siquiera Juan de Luna, que se declara ferviente partidario de los verbos irregulares y que se jacta de ofrecer más verbos irregulares que nadie, ofrece una clasificación sistemática. Luna se limita a enumerarlos en una lista, ofreciendo las formas irregulares propias de cada verbo anotado.

Son muchos los detalles de este tipo que acreditan a Sanford como un autor ordenado, sistemático y consciente del valor de ofrecer los datos de manera conjunta y en correlación con otros elementos, permitiendo así la comparación y la debida inserción de cada elemento, regular o irregular, en el conjunto, facilitando así una mejor comprensión.

Francia e Italia ocuparon en el siglo XVII el lugar preeminente que habían tenido los Países Bajos en la segunda mitad del siglo XVI en cuanto a la publicación de manuales para la enseñanza del español a extranjeros. Pero el interés por el aprendizaje y enseñanza del español no disminuye en Europa. Aumentan ahora los países en los que se imprimen manuales para aprender este idioma, llegando el impulso hasta la corte de Copenhague, pasando por los principados alemanes. En 1614 se editaron en Colonia las *Institutiones in linguam hispanicam, admodum faciles, quales ante hac nunquam visae. Quae omnes qui studiose legerint totus, multis inopinatis & non speratis recreabunt, & linguam perfecte docebunt, Authore Henrico Doergank.*

Doerganck era profesor de español, italiano y francés en Colonia, según apunta él mismo. En los países germánicos y nórdicos era habitual que un solo profesor enseñase esos tres idiomas románicos. La razón que debió moverle a escribir este librito puede atribuirse tanto a la escasez de manuales adecuados como a la conveniencia de disponer de un manual "ad hoc" que sirviese a los fines especiales que concurrían en su caso. Por otra parte, tener que recurrir a libros impresos en otros países era, además de caro, poco práctico. Podemos preguntarnos por qué su gramática la escribió en latín, al igual que años después hará Carlos Rodríguez en Dinamarca. El latín era no solamente la "lingua franca" en las instituciones académicas, sino también en la diplomacia. De ahí que fuese el idioma más adecuado para enseñar en la corte.

A Doergank le sobra soberbia y le falta humildad en la presentación de su libro. Lo que afirma sobre ella sólo puede entenderse como un recurso a la retórica vacía: la gramática no solamente no se ajusta al "ante hac nunquam visae", sino que sigue con bastante fidelidad a los dos autores más copiados a lo largo del presente siglo: Oudin y Miranda (Conde de la

Viñaza 1976:col.1719; A. Alonso, "Timbre ceceante...", p. 157). El plagio de la gramática de Oudin se basa precisamente en la traducción latina que de él se había hecho en 1607. Desde el punto de vista metodológico ocurre algo parecido. Doerganck afirma ya desde la primera página que

> "son siete las cosas necesarias para quienes desean escribir y hablar perfectamente cualquier lengua, de las cuales se trata en este libro y son:
>
> 1. Lectio
> 2. Pronunciatio
> 3. Genera
> 4. Declinationes
> 5. Coniugationes
> 6. Syntaxis sive legitima structura & compositio verborum & dictionum.
> 7. Copia verborum."

Por lo que sigue a continuación, descubrimos que los puntos 1. y 2. se refieren a la pronunciación de la lengua, explicada según los manuales de la época; que los *genera* y las *declinationes* no son sino las flexiones de los sustantivos y adjetivos; que las *coniugationes* son un elenco de las formas verbales ... y así sucesivamente. La *copia verborum* es una lista de verbos conjugados o explicados, como ya habían hecho Miranda y Oudin. En definitiva, las *Institutiones* de Doerganck ni ofrecen novedades metodológicas, ni constituyen una obra original.

En la primera mitad del siglo XVII se da a conocer en Viena un personaje que inicia su producción con un *Thesaurus linguarum. S*u nombre es Angel de Zumarán, noble cántabro asentado en Austria. El título completo reza: *Thesaurus linguarum, in quo facilis via Hispanicam, Gallicam, Italicam attingendi etiam per Latinam et Germanicam sternitur. Ingolstadt 1626.*

Existen, varias ediciones del *Thesaurus*, además de una para cuatro lenguas y otra para cinco. Zumarán era profesor de lenguas en la Universidad de Ingolstadt y escribió el librito por encargo, dedicado a los "Principios y Reglas de la pronunciación alemana", según declara en la dedicatoria a D. Francisco de Moncada, Conde de Osuna. De hecho el autor no hace solamente una gramática del alemán, sino tres gramáticas: una del español (escrita en italiano: *Instructione et fondamento de la Lingua spagnuola per gli italiani Amatori di quella*); una gramática del francés escrita en español y una gramática alemana. Todo esto forma la "Pars prima". En la parte segunda incluye diálogos y en la tercera una "Nomenclatura" y "Proverbios". Esta es la descripción que hace el Conde de la Viñaza (1976). La Biblioteca Nacional de Madrid posee un ejemplar que data de 1634 y que lleva por título *Gramática y pronunciación alemana y española, española y alemana. Compuesta en beneficio de estas dos naciones, que quieren aprender una destas lenguas., Viena 1634.* En esta edición no aparecen las gramáticas del francés y del italiano. El texto, sin embargo,

es igual que el del *Thesaurus*, lo cual induce a pensar que se trata de una edición parcial del conjunto descrito por el Conde de la Viñaza.

Las reglas de ortografía y pronunciación, se introducen en forma de "pregunta y respuesta", como si de un catecismo se tratase. Es frecuente que se intercalen palabras en alemán, correspondientes a las españolas que se expresan, especialmente cuando se dan listados relativos a temas (familia, etc.). Las reglas enunciadas son, en general, muy sencillas,

siempre se comparan con el alemán o viceversa y abundan los ejemplos en ambas lenguas para ilustrar aquéllas. La gramática expuesta se reduce casi toda ella a la morfología. El carácter práctico es la característica más sobresaliente. A partir de la página 233, siguen más de cien páginas de diálogos, cuatro en total, en español y alemán. En lenguaje coloquial, se tratan temas típicos del género: al levantarse, al vestirse, en los negocios, etc.

Para completar el manual, Zumarán incluye una *Nomenclatura muy cumplida de todos los vocablos mas necesarios que ocurren y son menester para la comunicación cotidiana*. Como era normal en esta sección, la nomenclatura agrupa los vocablos por temas: cuerpo, necesidades, virtudes, vestido, materias, pescados, etc. El libro finaliza con una lista de proverbios en alemán y español, así como con las oraciones más usuales del cristiano.

Zumarán demuestra que está al día respecto a lo que suelen contener los manuales de español para extranjeros en Europa. Reúne en un tomo todos los elementos que podrían encontrarse dispersos en distintas publicaciones y, sobre todo, incluye los materiales más representativos de las dos tendencias seguidas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: la gramática descriptiva y de uso, por un lado, y los textos coloquiales, por otro; todo ello complementado con un glosario por materias, con los términos más usuales, al igual que ya hacían los *Colloquia* de Berlainmont, en el siglo XVI. Zumarán, que no ofrece novedades, pero que demuestra ser un buen compilador de todo lo que estaba al alcance del estudioso del español por aquel entonces, inicia con solidez la impresión de manuales de español en Austria.

En 1657, esta vez en Viena, Stephanum Barnabe publicó otra gramática de español en alemán: *Unterweisung der Spanischen Sprach zusamen getragen*, dedicada a "la Sacra Real Magestad de Leopoldo I, rey de Hongria y Bohemia". La escribe, según afirma en esta dedicatoria, "a la utilidad y provecho de los Pages de Vuestra Magestad". Barnabé ya era autor de otra gramática similar de italiano, la cual añade a la española porque aquélla "imprimida por la quinta vez" está "reduzida en mejor orden". La obra es corta: consta de 84 páginas. Se inicia con observaciones sobre la pronunciación del español, al estilo de lo que solía hacerse en este tipo de manuales, y dedica la mayor parte del espacio restante a la morfología. La sintaxis comienza en la página 75 y ocupa sólo

cuatro hojas. El texto y las explicaciones están escritos en alemán y los ejemplos en español siempre van acompañados de la traducción a aquella lengua.

Precediéndole en 21 años, en 1636, ya había escrito otra obrita el autor flamenco Carlos Mulerio, con el título: *Linguae Hispanicae compendiosa institutio, Lyon*. Es una gramática de escaso relieve, con sólo 62 páginas. Se advierte que el autor trata de reducir al

máximo la "doctrina" gramatical del español. En cuanto a la pronunciación, también son de destacar las continuas referencias al flamenco, como punto de referencia y ayuda a los destinatarios de la publicación. El manual de Mulerio, escrito primeramente en latín, fue traducido al flamenco en 1648 por Isaac de la Tombe. En la Biblioteca Nacional de La Haya he encontrado un ejemplar de 1669: *Een korte ende seer dienstige onderwilsinge van der spaensche tale*. La breve gramática que Arnaldo de la Porte incluye al final de su *Nuevo dictionario español y flamenco*, pretende también facilitar el estudio del español a los holandeses: *Gramatica española. Muy provechosa para la juventud y amadores de la lengua española*. El texto está escrito en holandés (*Den Spaansen Grammatica*).

El estudio del español ya se había iniciado por aquellos años incluso en las cortes del Norte de Europa. Signo de ello es la gramática que en 1662 escribió Carlos Rodríguez, madrileño y profesor de lenguas en la Academia Ecuestre, en la corte danesa: *Linguae Hispanicae Compendium: in usum eorum qui linguam hispanicam compendiose addiscere cupiunt. Authore Carolo Rodriguez, matritense, Linguarum Hispanicae, Gallicae & Italicae in Regia & Equestri Academia Sorana Professore & Clarissimi Principis Christiani Daniae & Norvegiae Principis Heredis, linguarum Magistro, Hafniae, Anno MDCLXII.*

La figura del profesor de idiomas debía ser ya habitual en las cortes europeas con el fin de atender, especialmente, las necesidades de los nobles. Esta práctica aparece en diferentes testimonios de este siglo. Schröder (1980, 1982, 1983) cita, entre otros, los casos de la Academia Militar de Wolfenbüttel, donde el español se enseñaba en clases particulares desde 1687; en 1692 también se impartían clases de español en la Landschafts-Akademie de Viena. Carlos Rodríguez tenía a su cargo la responsabilidad de enseñar español al príncipe heredero, Christian.

El compendio de C. Rodríguez es breve, de sólo 62 páginas. Según afirma en el prólogo, sigue una sola norma: "no incluye nada de la morfología o sintaxis que a él le parezca que es igual o similar a la del latín, con el fin de no confundir o sobrecargar al estudiante. En cambio incluye lo que es propio y distintivo del español". También aclara lo que es patente: que escribe su obra para quienes están familiarizados con el latín. Efectivamente, la gramática se redacta en esta lengua.

El texto se inicia con unas breves aclaraciones sobre la pronunciación, utilizando a veces el contraste con otras lenguas, como el inglés:

> "*ch* apud Anglos *Church*; sive apud Germanos *Tsch*, ut *echar, etschar*, ejicere, & et apud Polonos *c*"

Luego trata "De accentu", "Formatio Articuli", "Declinatio Nominis", etc., todo en forma sucinta y reducida, sin que el autor aporte otros valores que no sean la brevedad y el carácter elemental del contenido.

3. Las gramáticas trilingües y cuatrilingües.

Era frecuente, según anoté anteriormente, sobre todo en la Europa Central y del Norte, que las lenguas románicas más extendidas (español, francés e italiano) fuesen enseñadas por un mismo profesor. Tanto Zumarán como Carlos Rodríguez son dos ejemplos al respecto. Siendo esta la situación, no es raro que se hayan publicado varias gramáticas de tres lenguas unidas en un solo volumen. Los autores de estas obras pretenden cubrir la necesidad de quienes se ven obligados a aprender varios idiomas; la comparación de los sistemas de cada uno de ellos podrá servir de ayuda al alumno. El "análisis contrastivo" está en el trasfondo, aunque éste no siempre se lleva a cabo explícitamente. En la medida en que este hecho pueda afectar al método y al contenido, en esa misma medida las gramáticas trilingües son novedosas.

Aparte de las ya anotadas en estas páginas, deben citarse algunas otras gramáticas de estas características. Emericus Chapin es autor de la *Grammatica trilinguis idiomati trino Italico, Gallico, Hispanico*, publicada en Munich, 1636. Pierre Bense, parisino afincado en Oxford, enseñaba en esta ciudad el francés, el italiano y el español. Fruto de su profesión debió ser la gramática trilingüe que publicó, a su costa, en 1637: *Analogo-Diaphora seu concordantia discrepans et discrepantia concordans trium linguarum Gallicae, Italicae et Hispanicae*. Siendo profesor en Oxford no es de extrañar que escribiera la obra en latín.

Unos años más tarde, Labresio de la Puente (1666) imprimió los *Paralelos de las tres lenguas, Castellana, Francesa e Italiana; dirigidos a los hijos de los Señores y de toda la nobleza de España. (...) A donde se enseña cuanto una frisa con la otra para mayor facilidad dellas, y que los Caballeros estrangeros se hagan capaces de la Castellana, París*. Puede constatarse que las gramáticas trilingües incluyen las lenguas más útiles y necesarias de la época; en palabras de Labresio: "... los Paralelos de estas tres lenguas que son las que mas lucen y se usan en Europa..."

La comparación de diversas lenguas no tiene por qué tener límites: de tres puede fácilmente ampliarse el número a cuatro. Es lo que hace J. Smith con su *Grammatica quadrilinguis, or brief instructions for the French, Italian, Spanish, and English tongues, with the Proverbs of each language fitted for those who desire to perfect themselves therein. London 1674.* No dispongo de más referencias sobre el autor, aunque es posible que enseñase lenguas en Oxford y que se decidiese a publicar un manual utilizable también por extranjeros deseosos de aprender inglés; quizás por eso la gramática inglesa está escrita en latín, mientras las correspondientes al francés, italiano y español las escribió en inglés. Las gramáticas de cada lengua se siguen una a otra, privando así al alumno de poder comparar las cuatro lenguas al mismo tiempo y sobre los mismos temas. El autor no tiene ideas especiales sobre la enseñanza de lenguas. No se abstiene, sin embargo, de reflejar en el prólogo algunos tópicos sobre las características de cada idioma y sus orígenes:

> "El francés, italiano y español derivan del latín, pues cuando esta noble lengua dejó de hablarse (en el año 872, según observa Carion) surgieron aquéllas de sus ruinas (de las del latín)...

> El francés se ha refinado mucho últimamente y es cultivado en muchas Cortes, especialmente en la de Inglaterra... El italiano es fluido en el hablar y dulce en las terminaciones vocálicas... El español es, como su gente, grave y majestuoso... El inglés es una mezcla de todo lo anterior y mucho más y personalmente estoy convencido que es la lengua más rica y elocuente del mundo y supera a todas las demás, incluidas las clásicas..."

Al margen de estas observaciones, Smith cree en la necesidad de la gramática para aprender una lengua, aunque admite expresamente que algunos dirán que "el mejor maestro es hablar con los nativos" porque ponen en entredicho "la necesidad de la gramática para aprender las lenguas europeas modernas".

En la sección de gramática española destacan las observaciones contrastivas. El autor no se limita a contrastar los sonidos, por ejemplo, con las lenguas cuyas gramáticas preceden. Al hablar de la pronunciación incluye también anotaciones basadas en el holandés y el latín, probablemente porque se inspiraba en obras afines y se aprovechó o copió de ellas (como había hecho con la gramática inglesa, basada en la de J. Wharton, *English Grammar, 1654*) (J. Smith 1674; edición facsímil, NOTE). A lo largo del texto abundan observaciones de uso que denotan una mayor contribución personal.

Zumarán amplió el número de lenguas incluídas de cuatro a cinco en el *Thesaurus*: italiano, francés, español, latín y alemán. Se da por supuesto que las tres primeras pueden aprenderse a través de las dos últimas o a partir de ellas.

Esta práctica no desaparece en siglos posteriores. S. Jost imprimió en 1840 una gramática de seis lenguas: *Grammaire polyglote ou tableau synoptique des langues française, allemande, anglaise, italienne, espagnole, hebraique. Paris*. Son evidentes las semejanzas existentes en el desarrollo de las gramáticas plurilingües y de los glosarios en varias lenguas: el incremento en el número de idiomas incluidos se va acentuando paulatinamente a lo largo del tiempo.

4. El "Ianua linguarum" de W. Bathe.

En 1611 se imprimió en Salamanca una obra que reviste especial importancia desde el punto de vista metodológico. No se elabora primeramente para enseñar o aprender español, sino para que los alumnos del Colegio salmantino de los jesuitas aprendan latín. Su incidencia en la metodología de la enseñanza de idiomas en general es evidente, como más tarde demostrará Comenio. El título reza así: *Ianua linguarum sive Modus maxime acommodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas. Industria Patrum Hibernorum Societatis Iesu, qui in Collegio eiusdem nationis Salmantica degunt, in lucem edita: nunc ad linguam latinam perdiscendam accommodata. In qua totius linguae*

vocabula, quae fraequentiora, fundamentalia sunt continentur: cum indice vocabulorum, traslatione Hispanica eiusdem tractatus Salmanticae, 1611.

En efecto, el *Ianua* de Salamanca se redacta para aprender latín. Pero su esquema metodológico es transferible a otras lenguas. Así lo entiende el impresor de la obra, quien afirma que

> "Porque esta obra es para deprender con facilidad cualquiera lengua del mundo, y assi avia de correr por muchas naciones..."

De la misma manera lo entiende el P. Hernando Vázquez de Guzmán, en la carta que remite a un padre irlandés de Salamanca:

> "Recebi el methodo breve de aprender lenguas... he leydo las sentencias todas, y me parece la cosa mas ingeniosa y provechosa que jamas he visto a este proposito, fuera de ser un methodo para aprender cualquier lengua muy breve..."

No podemos por menos de citar también el testimonio de un catedrático de Prima Gramática, de la Universidad de Salamanca, el Maestro Baltasar de Céspedes, quien escribe al Provincial de los Jesuitas informándole que

> "[los padres jesuitas] ... comunicaron conmigo un methodo de aprender con facilidad la lengua latina. Yo ... la puse en uso y procure la misma experiencia en la lengua Griega. Y aunque ... no pude atender con las veras que se requería, experimente que en tres meses hazia mas fruto por esta via que por la ordinaria en tres años, y assi les suplique la publicassen...".

Que el método elaborado por Bathe es aplicable a otras lenguas se confirma pronto: en 1623 apareció un *Ianua* en Portugal, adaptado por Amaro de Roboredo, incluyendo el portugués junto con el latín y el español. El testimonio del autor es contundente:

> "Todos aquellos que han experimentado los efectos de este arte lo engrandecen, tanto como a su autor, con muchas alabanzas".

Roboredo está convencido, además, de que las 1.200 frases que contiene el manual son suficientes para lograr la necesaria comprensión en cualquier lengua. Y ha oído comentar que el librito ya había sido utilizado para aprender otras lenguas. Efectivamente, en 1615 había sido adaptado para el aprendizaje del inglés, sustituyendo la columna del español por la del inglés. El autor de tal adaptación había sido un tal W. Welde. En 1516, el francés J. Barbier publicaba en Lodres otra edición del *Ianua* aprovechándose de la edición de Salamanca, de la de Welde, y añadiendo una columna más con la traducción francesa. Resulta así una edición cuadrilingüe: latín, español, inglés y francés. Pocos años más tarde,

en 1629, Habrecht publicó en Estrasburgo una *Janua linguarum silinguis*, incluyendo el latín, alemán, francés, italiano, español e inglés. Como puede verse, se aplica también al *Ianua* la práctica y el gusto por las impresiones en varias lenguas. Realmente, el éxito del librito del jesuita irlandés que vivía en Salamanca fue excepcional: se conocen más de 30 ediciones de su obra, en una u otra forma, a lo largo del siglo XVII (S. O'Mahony 1981).

Bathe residía en Salamanca, en el Colegio Trilingüe, cuando escribió su obra. Había acabado allí tras estudiar teología en Lovaina y haber estado empleado en labores diplomáticas en la corte española. No cabe duda que estas funciones diplomáticas, los viajes que debía haber realizado por países extranjeros y las necesidades propias de los misioneros que iban a evangelizar nuevas tierras, fueron experiencia y acicate suficiente para que se decidiese a escribir un libro para aprender latín, de tal manera que esta lengua fuese utilizada como medio de comunicación y no como mero "ejercicio de la inteligencia" (aprendiendo reglas y razonamientos lógico-gramaticales). Bathe era consciente de la proyección práctica inherente al aprendizaje de lenguas y de la inadecuación del método predominante en las escuelas, el gramatical, para lograr esos fines prácticos (Sánchez, A. 1985).

Dado que Bathe había ejercido tareas diplomáticas, es más que probable que hubiese utilizado diversos manuales para aprender lenguas extranjeras. O'Mahony (1981) refiere que un primo de Bathe, Ch. Nugent, había preparado ya unos años antes (1562) un pequeño manual para la reina Isabel. Dicho manual consta de expresiones y frases útiles para la conversación diaria, las cuales se presentaban en varias lenguas a la vez (latín, inglés e islandés). Este hecho avala lo que sabemos que se hacía tanto en los Países Bajos como en la misma Inglaterra, donde los vocabularios bilingües ya gozaban de una bien asentada tradición. Bathe los conocía, sin lugar a dudas, como también conocía y se valía de los incipientes diccionarios: su *Ianua* contiene precisamente voces sacadas o elegidas del *Dictionarium* de Calepino, libro muy popular desde principios del siglo XVI.

Bathe se planteó problemas metodológicos fundamentales a la hora de elaborar su libro. Lo hace patente en el prólogo. La pregunta clave era:)Cómo conjugar el interés, la soltura, la flexibilidad en el uso de la lengua, (objetivos propiciados por los libros de diálogos), con el rigor y sistematización (que parecen ser convenientes e incluso necesarios para adquirir sólidamente un idioma)? Y)cómo lograr esos fines sin caer en un mero aprendizaje memorístico de la gramática o de las reglas gramaticales, tal cual ocurría frecuentemente en las escuelas? El autor trata de solucionar el problema a través de un largo prólogo, con diez capítulos explicativos.

Como buen jesuita, Bathe procede con lógica y racionalmente, con claridad y método. Percibe unos fines, elabora la estrategia y pone los medios para alcanzarlos, no sin antes exponer al lector el "estado de la cuestión" en lo concerniente a los métodos existentes para la enseñanza de idiomas.

Dos son, en su opinión, los métodos utilizados para aprender idiomas: el *método regular* y el *irregular*. El "método regular" es el que más frecuentemente se viene utilizando en la enseñanza de lenguas y es equiparable al basado en la gramática y lectura de autores de reconocida autoridad y prestigio. Es una metodología deductiva, basada en el análisis de las

reglas gramaticales, en el aprendizaje y memorización de vocabulario y en la construcción de oraciones mediante la aplicación de las reglas gramaticales explicitadas.

El "método irregular" es el seguido por quienes aprenden una lengua leyendo y hablando, prescindiendo del aprendizaje de la gramática y de sus reglas. Según Bathe, con el método "regular" se adquiere una mayor perfección; con el "irregular", en cambio, se alcanza una mayor fluidez en el uso de la lengua. La observación no puede ser más acertada y válida, tanto entonces como en nuestros días. El "regular" es más adecuado para las lenguas "muertas" (las lenguas clásicas); el "irregular" es más apto para las lenguas "vivas".

Siendo esto así, se pregunta el autor:)no sería posible una *vía media* que combinase ambos métodos, para lograr un aprendizaje que fuese al mismo tiempo sistemático y fluído? Ese es precisamente el objetivo que se propone el *Ianua*: "Diseñar un método adecuado para aprender lenguas con perfección y fluidez en un corto período de tiempo". La cuestión de "los dos, tres o seis meses" preocupa también a Bathe. Para lograr su ideal en la enseñanza de idiomas establece lo que él llama *Via media*. Es una vía de equilibrio entre los dos extremos apuntados. No pretende utilizar las explicaciones gramaticales por un lado y apoyarse en la lectura de diálogos por otro. Más bien pretende alcanzar el dominio de una lengua por "vía inductiva", pero ordenando y seleccionado el material docente guiándose por criterios propias de la "via deductiva". De la lectura del prólogo, no puede deducirse que Bathe excluya totalmente el análisis gramatical, pero sí lo excluye como *método sistemático de aprendizaje*.

El *Ianua Linguarum* consta de 1.200 frases, abarcando un vocabulario de unas 5.200 palabras. Equivaldría, pues, a un nivel superior en términos modernos. Las frases están en latín, con su correspondiente traducción al español. Dichas frases se presentan ordenadas o agrupadas en centurias. Las voces o vocabulario no se repiten, excepto las conjunciones, adverbios o preposiciones. El alumno debe memorizar dichas frases, cotejándolas con la traducción en la lengua que acompaña y tratando de captar el significado. Las reglas de concordancia deben deducirse mediante el contexto.

El léxico ha sido seleccionado aplicando criterios de *frecuencia y uso*. Entiende por "uso" que una voz haya de ser utilizada siempre que alguien trate del objeto que ésta designa y por "frecuente o familiar" que una palabra haya de ser utilizada comúnmente en la vida diaria o en la conversación de quienes merecen el reconocimiento del autor. Realmente, a Bathe solamente le falta un estudio de "frecuencia", como los realizados en nuestros días, para aplicar sus criterios con fiabilidad. Además, añade que esa selección léxica debe estar condicionada por factores de "tiempo (actualidad o no de la voz), lugar (pertinencia de la voz en una región determinada), posición social del hablante, contexto, estilo, modo (según se trate de la lengua hablada o la escrita), opinión (circunstancia que hace que una voz sea preferida o no por los hablantes en un determinado momento)". Como enunciación de principios, topamos con un procedimiento encomiable; no obstante, el análisis de los materiales no refleja siempre la bondad del planteamiento. El mismo hecho de que Bathe tome como punto de referencia para la selección léxica la práctica habitual de los estudiantes de *litterae humaniores* de Bélgica, restringe bastante el ámbito lingüístico, pues difícilmente

la lengua ofrecida por Bathe y seleccionada sobre tales bases puede ser representativa de otros ámbitos que no sean los escolares.

Una de las razones por las que Bathe presenta sus materiales en oraciones, no aisladamente, es porque así el léxico queda contextualizado. Efectivamente, las palabras cobran su significado pleno dentro de su contexto y ello posibilita su comprensión, a la vez que facilita la captación de las relaciones gramaticales, especialmente las de concordancia. En el capítulo tercero de su prólogo distingue con agudeza entre el aprendizaje de la gramática analíticamente, como ciencia ("ars grammaticae") y la adquisición de la gramática mediante el uso (adquisición inductiva). Lo primero, añade, no puede lograrse con su método, pero sí lo segundo. Su visión metodológica y lingüística en este tema es sorprendentemente actual.

En los libros de diálogos existentes por aquel entonces ya era frecuente agrupar el contenido en torno a temas que derivaban del grado de frecuencia en la vida diaria: comprar, vender, viajes, comida, etc. De igual manera se agrupaban los vocabularios que no se atenían al orden alfabético sino a la afinidad temática o semántica. En todos estos casos el criterio que prevalecía era el funcional, como se hace actualmente en los métodos comunicativos o en las recopilaciones para la enseñanza de lenguas con fines especiales. Este mismo proceder cabría haber esperado de nuestro autor. Sin embargo, una vez más, las exigencias de su circunstancia histórica hacen que la selección no derive del uso en la vida diaria sino de criterios morales y religiosos. Así, las 12 centurias se agrupan en torno a los siguientes temas:

1. De las virtudes y los vicios en común.
2. De la prudencia y la imprudencia.
3. De la templanza y la destemplanza.
4. De la justicia y la injusticia.
5. De la fortaleza y la flaqueza.
6. De las acciones humanas.
7. De cosas que se hacen con ímpetu y sosiego.
8. De vivientes y no vivientes.
9. De cosas pertenecientes a artificio.
10. y 11. De cosas indiferentes.
12. Siguesse un discurso compuesto de las palabras dexadas despues de las sentencias, en el qual ni aun una palabra se repite dos vezes, ni ay algun vocablo, que en las mil y cien sentencias precedentes se pueda encontrar".

A todo ello se añade un apéndice de palabras equívocas y un listado de todas las palabras utilizadas, con el número de la frase en la cual aparece cada una de ellas.

Un aspecto de especial interés, dentro del método propuesto por Bathe, es el de la gradación en dificultad. Cabe esperar que el autor inicie su libro por lo más fácil, para ir progresando paulatinamente hacia lo más difícil o complejo. No es fácil mantener este

principio y el *Ianua* no lo mantiene: se dan frases sencillas junto a otras complejas. Véanse algunos ejemplos, siguiendo el orden de aparición de los mismos a lo largo del libro:

1. En el nombre de la Santísima Trinidad (In nomine Santissimae Trinitatis).

11. La novedad adquiere agrado (Novitas acquirit gratiam)

13. Compañero gracioso vale por coche (= alivia el camino) (Socius secundus pro vehiculo.

42. La ossa lame a sus ciegos cachorrillos (Ursa caecos lambit catulos).

63. La procreación de los hijos es fatiga voluntaria (Liberorum procreatio, angor voluntarius).

209. El rigor del derecho se ha de moderar con la clemencia. (Rigor uiris clementia moderandus).

312. El pobre descansa en cualquier lugar. (Pauper ubique iacet).

etc.

Nótese, por ejemplo, que esta última frase no es más compleja que la 13, o la 209...

Si pensamos en los manuales que normalmente se utilizaban para aprender latín, las frases de Bathe reflejan ciertamente el uso que de tal lengua se hacía en los contextos señalados por el autor. Y esto ya supone un cambio importante. No presentan textos de Cicerón o de los Padres de la Iglesia, sino un tipo de lenguaje utilizado en contextos de uso. Si a ello añadimos que no se tratan cuestiones gramaticales y que no se ofrecen palabras aisladas, sino oraciones con sentido pleno, aunque estén desconectadas las unas de las otras, no podemos sino concluir que la obra de Bathe ha supuesto una novedosa e importante aportación a la enseñanza de lenguas.

Pero además sabemos que su método era aplicable y se aplicó a las lenguas vulgares e incluso que un gran didacta de este mismo siglo, Comenio, lo tomó como fuente de inspiración, copiando el título y plagiando el método. Precisamente el hecho de que una figura como Comenio publicase en 1631 su *Ianua Linguarum reserata aurea* obscureció, injustamente, la obra pionera de Bathe.

Comenio confirma en el prólogo de su *Ianua* que la obra de Bathe le era conocida y que había sido publicada con la versión inglesa y alemana. Afirma, igualmente, que las ediciones en alemán habían sido numerosas y que el librito era utilizado en no pocas escuelas de renombre.

El veredicto de Comenio sobre la obra de Bathe es más bien negativo; pero esta apreciación se refiere al contenido y a la elaboración del mismo, no a la metodología seguida. El mismo Comenio adopta dicha metodología. Las críticas del gran didacta se concentran en tres puntos:

1. Que las voces utilizadas por Bathe no son usuales o lo son en escasa medida. Por eso, dice Comenio, más que una puerta "de entrada", es una "puerta de salida"; sirve más a los adelantados en el conocimiento de una lengua que a quienes desean iniciar su estudio. Ya

vimos que este juicio no es desacertado, puesto que Bathe selecciona el léxico tomando como punto de referencia a los estudiantes de "Litterae Humaniores" de Bélgica.

2. No puede admitirse el principio de que cada palabra aparezca solamente una vez a lo largo de la obra, puesto que así no pueden tenerse en cuenta aquellas voces que ofrezcan más de una acepción o significado.

3. Comenio achaca a Bathe no seguir lo que dice respecto a la presencia de voces no derivadas y le acusa de excesiva abundancia en los usos metafóricos, de abusar de la metonimia, de la sinécdoque, etc., aparte de otros muchos errores ("multarum sententiarum informitatem, quae neque moribus, neque constructioni, ullum praebent usum; imo, sensum ullum habent, ut ipsa verba, quomodo inter se convenirent, mirari queant" (Comenio 1633, Prólogo).

Pero a pesar de todo, Comenio elabora un libro que sigue fielmente el método y el esquema diseñados por Bathe. Su *Ianua* consta de 1.000 oraciones, aunque amplía notablemente el léxico utilizado. Éste abarca unas 8.000 palabras, casi 3.000 más que las utilizadas por Bathe. El conjunto es excesivo, ciertamente, si bien Comenio promete una *Porta linguarum*, que serviría a los principiantes para iniciarse en la lengua. También Comenio se impone en su obra la disciplina de no repetir las mismas palabras con el mismo significado. En cuanto a los criterios para la selección léxica parece ser más laxo y pierde en claridad respecto a Bathe.

5. J. A. Comenio.

La personalidad de Comenio no está directamente relacionada con la enseñanza del español para extranjeros, aunque es una figura central en la didáctica en general y en la enseñanza de idiomas en particular. Por eso es necesario incluir aquí algunas anotaciones sobre lo que supuso este gran didacta en el campo de la metodología.

Nacido en Moravia, en 1592, cerca de la frontera polaca, estudió en Heidelberg y Herborn y se dedicó a sus deberes pastorales y docentes en Fulnek. La guerra de los treinta años, tras la derrota de los protestantes en 1620, le obligó a huir. Después de vagar por Polonia, en 1628 aparece en Leszno (Polonia). En un período de cuatro años, hasta 1632, escribe o completa la *Didactica Magna* en checo y el *Ianua Linguarum*. En 1641 viaja a Inglaterra, invitado por el comerciante alemán Hartlib. Allí creía Comenio que podría fundar una escuela para poner en práctica la filosofía educativa expuesta en su *Didactica Magna,* mas las circunstancias de la política inglesa empeoraron la situación. El gobierno sueco invitó a Comenio a ir a su corte para escribir libros de texto. El proyecto fue un fracaso para ambas partes. Lo único útil que quedó del proyecto fueron las notas del *Linguarum Methodus Novissima*. Comenio se retiró a Hungría y se dedicó a la enseñanza de niños en

una escuela. Allí pudo poner en práctica los principios de su sistema educativo. En 1.656 lo encontramos ya en Amsterdam y en esta ciudad muere, en 1.670.

El proyecto de Comenio para enseñar lenguas era muy ambicioso, quizás excesivo, y por eso nunca llegó a realizarse. Según su concepción, el niño empieza a aprender la lengua en el *Vestibulum*, pasa a la *Ianua*, se entretiene en el *Palatium* e ingresa finalmente en el *Thesaurus*. Para cada uno de estos cuatro estadios Comenio piensa en dos libros. De ellos se llegaron a publicar el *Vestibulum* o *Porta linguarum* (posiblemente lo que dio origen a su *Orbis sensualium Pictus*) y el *Ianua*. Ya hemos visto que el *Ianua* sigue las pautas metodológicas de Bathe. En el *Orbis sensualium pictus*, publicado por vez primera en 1658 y adaptado al inglés por Charles Hoole en 1659, Comenio realizó algo que desgraciadamente no se continuó en la enseñanza de idiomas hasta nuestros días. Se intenta por vez primera enseñar una lengua asociando estrechamente los elementos lingüísticos con los dibujos (Sánchez, A. 1975):

> "Si pudiésemos hacer las palabras tan legibles para los niños como lo son los dibujos, la información que se podría obtener de ellas (las palabras) sería rápida y segura. ..."

dice uno de los maestros que intervienen en el prólogo de la edición de Londres,

> "Porque los dibujos son los libros más comprensibles. Se aproximan a lo que es la naturaleza; incluso más, dice Scaligero, el Arte la sobrepasa".

Ya otros grandes autores renacentistas (especialmente Vives) habían afirmado que aprender una lengua no equivalía a aprender la gramática:

> "Todas las lenguas son más fáciles de aprender mediante la práctica que a fuerza de reglas, es decir, escuchando, leyendo, volviendo a leer lo oído, copiando, imitando con la mano y con la lengua y haciendo todo eso tan frecuentemente como sea posible"

afirma Comenio en su *Didáctica Magna* (Comenio 1648:Prólogo).

Al igual que tantos otros profesores de lenguas y pensadores, también Comenio llega a la conclusión de que el aprendizaje mediante la gramática no es el más eficaz o adecuado. Su *Orbis sensualium Pictus* demuestra, como lo había demostrado el *Ianua*, que hay posibles caminos alternativos.

La novedad del *Orbis sensualium Pictus* no es solamente que la gramática está ausente de él, sino que se incluyen los dibujos de manera sistemática y conjuntada como ayuda para facilitar la comprensión léxica y el posterior aprendizaje de la lengua. Estructurado el libro en 150 unidades, cada una de ellas consta de un dibujo relativo a una escena frecuente en la vida diaria. A la derecha, o también debajo, acompaña un texto sencillo (a veces sólo palabras) en el que se señalan con un número identificador (que también aparece en el dibujo) las frases o vocablos relativos a la escena representada. De esa

manera el alumno puede comprender el significado de muchas palabras solamente recurriendo a la información visual que le proporciona el dibujo. Así, por ejemplo, la unidad XVI refleja una escena relacionada con las hierbas y plantas más comunes. A la derecha figura el texto siguiente:

In Hortis
nascuntur
Olera,
ut, Lactuca, 1
Brassica, 2
Cepa, 3
Allium, 4
Cucurbita,5
Sifer, 6
Rapa, 7
Raphanus Minor, 8
Raphanus Major, 9
Petroselinum, 10
Cucumeres, 11
Pepones, 12

(junto con la correspondiente traducción inglesa en este caso).
Aquí se trata de una lista de palabras. Pero lo más frecuente es que las voces estén insertas en frases.

En la unidad LIII, acompaña el siguiente texto (en inglés y latín):

Venator, 1
venatur feras
dum sylvam
cingit cassibus, 2
tentis
super Varos (furcillas), 3
canis sagax, 4,
etc.

El número que sigue a una voz señala siempre que a ella corresponde un elemento del dibujo de la izquierda.

Realmente este librito, con elementos visuales, descansa sobre una metodología similar a la preconizada por Bathe en el *Ianua*. Lo que Comenio hace aquí es afinar en la selección léxica y acercarla a las posibilidades y características del niño mediante dibujos ilustrativos. La potencialidad de los dibujos es considerable, porque éstos

> "... son representaciones de todas las cosas visibles del mundo... Y ello en el orden debido... y de manera tan completa que nada realmente importante es omitido" (Comenio 1659:A3).

Al librito precede un prólogo por parte del autor y otro por parte del traductor, ambos ricos en sabiduría y pragmatismo:

> "La clave de esta ciencia reside en que los objetos sensibles sean puestos ante los sentidos de manera adecuada, para evitar que puedan no ser aprehendidos".

Y parafraseando a los clásicos:

> "Pues no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos"

O bien,

> "Este librito servirá para captar la atención, que ha de penetrarlo todo y debe ser cultivada cada vez más"

> "Porque los sentidos buscan sus propios objetos... y si éstos no están presentes, se tornan vagos y desvarían"

En el *Orbis sensualium Pictus* la gramática no es la base sobre la cual se sustenta el material. Este hecho, sin embargo, no debe llevarnos a creer que Comenio prescinde de ella. En el prólogo de su *Ianua Linguarum* expresa este extremo con claridad:

> "...para que la gramática también ayudase puse las palabras juntas de tal manera que no solamente se llama la atención sobre los fenómenos sintácticos, sino también sobre la etimología y algunos accidentes..."

Comenio viene así a definir lo que Bathe había puesto en práctica y configurado en su obra, aunque sin explicitarlo de manera tan magistral. Sería injusto, sin embargo, ensalzar la obra de Comenio en el campo de la didáctica de lenguas obviando el débito a Bathe, el real y verdadero "inventor" y pionero de la "via media", utilizando la técnica de la selección de frases agrupadas según criterios léxicos y de concordancia y sintaxis. Comenio le da un sólido marco teórico y lo perfecciona y amplía; pero sigue trabajando en buena parte sobre el modelo del jesuita irlandés.

6. Otros materiales utilizados en la docencia.

Las gramáticas y los libros de diálogos han sido los instrumentos más comunmente utilizados en la enseñanza del español a extranjeros, pero no han sido los únicos. Los profesores de español en el extranjero han utilizado desde antiguo los textos literarios de autores "de probada autoridad", como reconocen con frecuencia. Este es un recurso que no por generalizado debe olvidarse. Ha de tenerse en cuenta que estos textos literarios no han sido escritos para enseñar español; de ahí que en estas páginas me limite a mencionar el hecho, sin entrar en el análisis del tema.

En los muchos y diversos textos publicados con fines didácticos la principal característica que se busca es la de reflejar la realidad social y lingüística de la nación y de las gentes que hablan la lengua que se enseña. Stepney, en el *Spanish Scholemaster*, ya incluía una buena recopilación de refranes traducidos al inglés, en 1591. Oudin publicó en 1608 los *Refranes o proverbios españoles traduzidos en lengua francesa... Con cartas en refranes de Blasco de Garay* (Bruselas, 1608). Ambrosio de Salazar incluyó refranes y anecdotarios en varias de sus obras. El profesor G. Meurier dio a la luz el *Tresor de sentences dorés dicts proverbes, refrans et dictions communs, reduits selon l'ordre alphabetique en quatres langues: a savoir Latin, Espagnol,. Thious & François. Avec le bouquet de la philosophie morale* (Bruselas, 1582), después de haber publicado anteriormente un *Recueil de sentences notables* (1568). La lista de este tipo de ayudas lingüísticas sería bastante prolija.

Entre los diversos materiales que pueden servir de ayuda en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, sobresalen de manera muy especial los diccionarios. Los listados de palabras pueden ser presentados al lector de dos maneras: agrupados por orden alfabético o agrupados por áreas temáticas. Existen publicaciones tempranas en ambas modalidades.

Los *Vocabulare* del siglo XVI solían ofrecer al final un pequeño diccionario temático. *A very profitable Boke*, 1554, es un buen ejemplo de ello. En general, estos vocabularios agrupados por temas son reducidos en tamaño y tienen una eminente función práctica, concreta e inmediata: pueden servir al caminante, al comerciante, al diplomático... para encontrar con rapidez el término adecuado que necesita en una ocasión o situación determinada. No son elementos de consulta general, ni exhaustivos en cuanto al contenido. Esta función la cumplen los diccionarios ordenados por orden alfabético ("por el ABC").

La tradición de los diccionarios ordenados alfabéticamente es muy antigua. Nebrija y González Palencia fueron muy consultados en el siglo XVI. Cristóbal de las Casas fue también una socorrida fuente de referencia a raíz de su *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (Sevilla 1570). Covarrubias lo será posteriormente, tanto en España como en el extranjero. En Europa pronto se pusieron de moda no sólo los diccionarios bilingües, sino los políglotos, en dos, tres, cuatro o más lenguas. Los nombres ya citados de Calepino y Hadrianus Junius pueden considerarse como clásicos en este campo. Percyvall incluyó un diccionario bilingüe español-inglés en su *Bibliotheca Hispanica*, 1591. Minsheu publicó en 1599 un gran diccionario, en el cual no solamente se da una relación de voces en

español-inglés, sino también otra (más corta) en inglés-español: *A dictionary Spanish and English* (Londres, 1599). Es un diccionario de 391 páginas, de las cuales 249 forman el listado español-inglés. En 1604 Jean Pallet publicó un *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa*, en cuya introducción se copian las reglas de pronunciación de la gramática de Oudin. En el prólogo "a los lectores" Pallet también reconoce su deuda con Herrera, quien le ha ayudado en la elaboración de la obra y posterior corrección. El diccionario de Pallet fue reproducido en 1670 por Nicolás Mez: *Diccionario muy copioso de la lengua española y alemana*, Viena 1670. Mez asegura "que nunca ha salido a luz un diccionario español-alemán", pero oculta que lo único que hace es seguir a Pallet, sustituyendo el francés por el alemán. Oudin publicó algo similar a Pallet tres años más tarde, en 1607: *Tesoro de las dos lenguas francesa y española*. Este diccionario es precisamente el que plagió Girolamo Vittori en el *Tessoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*, (Genève 1609). Zumarán se sumó a este tipo de publicaciones en 1626 con el *Thesaurus linguarum, in quo facilis viam Gallicam, italicam attingendi etiam per latinam et Germanicam sternitur* (impreso en Ingolstad, donde trabajaba como profesor); de él se valdrá para su gramática hispanoalemana. Franciosini, ya famoso por su gramática española, imprimió en 1638 un *Vocabulario italiano e espagnuolo*. En 1639, C. I. Trognesio publicó otro diccionario trilingüe: *El grande dictionario y thesoro de las tres lenguas española, francesa y flamenca* (Amberes). El diccionario no sólo consta de las usuales voces con su correspondiente traducción al francés y flamenco, sino que incluye expresiones o sintagmas, como

abolir un magistrat, quitar un magistrado

aboutir à une terre, alindar, confinar. etc.

Trognesio deja bien claro en el prólogo el carácter práctico de los diccionarios, así como la necesidad de aprender otras lenguas, para lo cual escribe su obra:

> "Combien peu se sont enrichis sans la coignassance des diverses languages? Mais qui pourra bien governer les villes & pays sans sçavoir autre langue que sa maternelle?"

No cabe duda sobre la dependencia de Trognesio respecto a Oudin (de cuyo "Tesoro" incorpora una parte) y a J. F. Rodríguez, cuyo *Nuevo diccionario em flamenco y español* también integra en la obra.

Arnaldo de la Porte sacó de la imprenta su *Nuevo dictionario o thesoro de la lengua española y flamenca* en Amberes, en 1659. Al final incluye una sucinta gramática española. De la Porte declara que pretende superar a Trognesio:

> "... mas copioso que aquel imprimido por Trognesio, pues aunque fue el mejor de todos quantos salieron a luz, y el que mas corrio entre manos, era sin embargo tan en ayunas,

> que los flamencos que se davan al estudio de la lengua Castellana, no hallaban en el la mitad de vocablos que buscaban, ni de los sinonimos que requerian..."

De la Porte se propone precisamente corregir y subsanar esos errores y deficiencias y a tal fin nos lega un voluminoso diccionario.

CAPITULO III

EL SIGLO XVIII

El siglo XVIII no ofrece, a primera vista, nombres de gran relieve en el campo de la enseñanza de español para extranjeros. Pero siguen publicándose materiales para la docencia de nuestra lengua y, sobre todo, es preciso destacar un hecho que empieza a perfilarse con nitidez: son cada vez más quienes se ocupan de la enseñanza de lenguas y se preocupan por ella. El incremento de los desplazamientos y viajes, con la consiguiente necesidad de comunicación entre personas de hablas distintas, hace surgir una más acuciante "urgencia" por aprender otros idiomas, aparte del latín o griego. Esto sirve de acicate a gramáticos, profesores y pedagogos en general para mejorar los ya seculares problemas en torno a la enseñanza de idiomas. Por otra parte, el espíritu racionalista del siglo empuja a cuestionarse procedimientos que en ocasiones seguían en vigor "porque así se había hecho siempre y así se seguía haciendo". La enseñanza excesivamente centrada en lo gramatical era uno de los lastres heredados del pasado y el tema continúa ocupando a lingüistas y pensadores. Los tratados sobre la adquisición lingüística son cada vez más frecuentes. Renzo Titone (1968:16ss) cita a César Dumarsais (1676-1756), Pierre Chompre (1698)-1760), Ignacio Witenauer (1705-1803), J. Bernard Basedow (1723-1690), Claude-François Lysarde de Radonvilliers (1709-1789), P. J. F. Luneau de Boisgermain (1732-1804), James Hamilton (1769-1831) y, hacia finales de siglo XVIII y primera mitad del XIX, a Joseph Jacotôt (1770-1840).

Hesse (1975), por su parte, recoge textos sobre la enseñanza de idiomas de John Locke (1632-1704), Jenkin Thomas Philips (fallecido en 1775), J. F. von Herder (1744-1803) y también, enlanzando con el siglo XIX, J. Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y J. Fr. Herbart (1776-1841). A través de los escritos de estos autores puede apreciarse ya el marcado y creciente interés por renovar los modos y maneras utilizados en la enseñanza de lenguas vivas. Se busca una mayor eficacia en la docencia y aprendizaje, pero también una mejor adecuación entre la manera de enseñar, lo que se enseña y el contexto social en que se vive.

En términos generales, y muy especialmente en los ambientes escolares y académicos, la enseñanza de lenguas ha estado lastrada de manera predominante por el enfoque lingüístico y gramatical, tanto en los aspectos positivos de dicho enfoque como en lo que tiene de negativo o privativo para ciertos fines. También han existido, sin embargo, otras maneras de encauzar la enseñanza, especialmente las surgidas de ciencias afines, cuales son la pedagogía y la psicología. Ilustres pensadores han sido también autores de materiales

prácticos, como es el caso de Vives o Comenio y han tratado de concretar sus ideas llevándolas a la acción diaria de la clase. A pesar de todo, el énfasis prioritario dado a la gramática en el conjunto del sistema educativo ha ensombrecido permanentemente las novedades.

Junto a autores de renombre han existido también otros de menor relieve que han aportado puntos de vista realistas, prácticos y pragmáticos, derivados de la reflexión y del sentido común, de la observación de los procesos naturales de aprendizaje y del contraste con los fines para los cuales se aprende una lengua. Estos testimonios engarzan con otros muchos transmitidos desde siglos atrás y sirven para mantener vivo el conjunto de "métodos" y "técnicas" que hemos venido denominando "conversacionales", en contraposición a los "gramaticales".

Entre todos los nombres mencionados por Hesse o Titone en el siglo XVIII no figura ningún español. Por las razones que fuere, el campo de la metodología aplicado a la enseñanza de idiomas parece ajeno al quehacer de nuestros pensadores, pedagogos o lingüistas. Se detecta, en cambio, un creciente interés por los aspectos metodológicos tanto en Francia como en Alemania.

Efectivamente, en España no se perfila un pensamiento específico sobre el tema de la enseñanza de idiomas, ni en general ni referido a la enseñanza del español en particular. Aparecen en nuestro país nuevas gramáticas del español, pero pensadas para los españoles o hablantes nativos de la lengua, no para extranjeros. Muchas de ellas seguirán siendo fuente de consulta para autores de manuales, pero no libros de texto para quienes en otros países estudian el español como segunda lengua. Merece destacarse un hecho de especial relieve: la creación, en 1713, de la **Academia Española de la Lengua**. Poco después se imprimió ya el *Diccionario de la lengua Castellana*, 1726-1739; y, a continuación, la *Ortografía Española*, 1741. En 1771 se completó el conjunto con la *Gramática de la lengua castellana*, obra que será un marco imprescindible de consulta y referencia para todos aquellos que publiquen gramáticas de español para extranjeros u otros manuales que tengan en cuenta, de alguna manera, aspectos normativos de la lengua. Conviene no olvidar que esta gramática es un intento de ordenar y codificar la lengua española para así establecer una norma que sirva de referencia general a todos los hablantes; más que instrumento pedagógico, constituye un manual de referencia y consulta. En este sentido, la Gramática de la Academia no incide en la metodología de la enseñanza, a no ser indirectamente, reforzando la importancia de la gramática como medio para aprender el español.

1. Tratados y pensamiento sobre la enseñanza de idiomas en el siglo XVIII.

Uno de los últimos eslabones de conexión con el siglo XVII es el pensamiento de John Locke en torno a la enseñanza de lenguas. No escribió un tratado específico sobre este tema, pero su obra *Some thoughts concerning Education*, publicada en 1693, recoge lo mejor de la tradición de Comenio y Montaigne y en algunos apartados es de total actualidad. Locke no es un lingüista, ni un gramático. Lo que escribe es fruto tanto de su pensamiento como pedagogo, como de su observación y sentido común. En general, puede decirse que Locke condena sin paliativos la enseñanza meramente gramatical y arremete sin miramientos contra los pedantes o profesores que cifran su enseñanza en la memorización de reglas. Las lenguas se deben aprender de manera "natural", mediante el uso, "hablando", "leyendo". Algunos pasajes son especialmente reveladores. El niño, dice, puede empezar a aprender otras lenguas una vez que haya empezado a hablar el inglés:

> "Y la razón reside en que la gente está habituada a la manera normal de enseñar una lengua: hablando con el niño en continua conversación y no mediante reglas gramaticales" (Locke, 1693; ed. de 1964; Hesse, 1975:185 ss).

Considera que el latín es necesario para algunos y que debe enseñarse de la manera más fácil y corta:

> "Sin atontar al alumno con la gramática, enseñando el latín, como hemos aprendido el inglés, sin reglas, hablándole en latín... Cuando el niño nace, aprende el inglés sin profesor, sin reglas, sin gramática... y así aprendería latín si alguien hablase con él en esta lengua..."

Además, su experiencia respecto a la enseñanza de lenguas "vulgares" recoge precisamente ejemplos de aprendizaje mediante la conversación:

> "Y viendo frecuentemente a una señorita francesa enseñar a hablar y leer francés a una inglesa, en uno o dos años, sin reglas gramaticales o similares, sencillamente charlando con ella, yo no puedo sino maravillarme cómo los padres han olvidado este procedimiento cuando piensan en la educación de sus hijos, considerando quizás que éstos son más tontos que sus hijas"
> "Pues las lenguas que se aprenden mediante repetición, uso y memorización se hablan luego con mayor perfección, si las reglas de la gramática se dejan totalmente de lado. Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones, pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales".

Además, Locke insiste especialmente en la motivación y el interés, como medios indispensables para que los niños aprendan lenguas, como requisitos para generar

> "aplicación y atención, sin las cuales (el aprendizaje) no deja huella"...
> "La mayor cualidad del profesor es despertar y mantener la atención del alumno: mientras ésta se dé, adelantará tanto cuanto lo permita su capacidad; pero sin ella, todo su esfuerzo será inútil..."

La subsidiaridad de la gramática respecto a otros fines prioritarios en el uso de la lengua, queda también patente en el pensamiento de Locke:

> "El hombre aprende lenguas para relacionarse normalmente con otros, en sociedad, para comunicarse pensamientos en la vida de cada día, sin otra especial finalidad. Y con este pensamiento en mente, el método de aprender una lengua a través de la conversación, no solamente es suficiente sino que debe ser preferido como el más eficaz, adecuado y natural. Por lo tanto, considerando la lengua desde esta perspectiva, se podría responder que la gramática no es necesaria. Es algo que debería aceptarse, dado que muchos de mis lectores son capaces de entender lo que digo sin que jamás hayan aprendido la gramática inglesa..."

Las páginas que Locke dedica al tema son todas ellas tan sustanciosas que valdría la pena reproducirlas aquí enteramente, si no fuera porque no es éste el lugar adecuado. Otra de sus frases podría resumir su punto de vista en torno a la gramática y su funcionalidad:

> "Y si la gramática debe ser enseñada, debería serlo a quien ya habla la lengua.)Cómo, sino, puede serle enseñada la gramática?"

Sin lugar a duda, Locke supedita lo que se debe aprender a la idea de "utilidad". En tal sentido, la enseñanza de la gramática, especialmente cuando ésta constituye un fin en sí misma, distorsiona la finalidad práctica que implica el conocimiento de una lengua. El aprendizaje de la gramática y de reglas gramaticales por sí solas no posibilitan el uso de la lengua, ni su utilización como instrumento de comunicación entre los miembros de una sociedad. De esa constatación surge una fuerte reacción contra la enseñanza gramatical, si bien Locke también percibe la utilidad de la gramática en ciertos casos y bajo ciertas condiciones. Su postura no deja de manifestar un sano equilibrio, como también lo había reflejado Comenio en su momento.

Posiciones similares mantienen, como ya señalé, otros autores menos relevantes y conocidos. Dumarsais, en su *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, publicado en 1722, aboga por un método fácil y *natural*. El principio conductor de su obra es que "las lenguas deben ser aprendidas mediante la práctica", utilizando la memoria, aprendiendo las palabras más usadas primero y, si se trata del latín, mediante la traducción interlineal, antes de llegar a una traducción perfecta. A pesar de que el latín no era una lengua hablada por la gente, todavía se mantiene la idea de que puede aprenderse como una lengua "vulgar", aplicándose más o menos los mismos principios metodológicos.

El caso de J. B. Basedow, en Alemania, ilustra cómo algunos de los principios preconizados por los abogados de un método "natural" en el aprendizaje de lenguas, fueron llevados a la práctica. Su fama fue, por demás, notable. El mismo Goethe hace referencia a este profesor en uno de sus poemas (*Diner zu Koblenz in Sommer, 1774*):

Zwischen Lavater und Basedow
Sass ich bei Tisch
Prophete rechts, Prophete links,
Das Weltkind in der Mitten.

(Entre Lavater y Basedow
Me senté a la mesa
profeta a mi derecha, profeta a mi izquierda
el niño mundano en medio).

Basedow había aprendido francés conversando con su patrona francesa y trata de enseñar latín por el mismo método al hijo de una familia de Holstein. Usa para ello el libro de Comenio, *Orbis sensualium Pictus*. Más tarde fue llamado por el príncipe Leopold de Dassau para reorganizar el sistema educativo. A ello se dedicó. Y sólo dos años después, en 1776, su fama se había incrementado notablemente al hacer demostración pública de lo mucho que sus alumnos habían aprendido siguiendo el nuevo método. En lo concerniente a idiomas, su principio se inserta dentro de una metodología "conversacional": las lenguas extranjeras deben enseñarse hablando y leyendo. La gramática solamente debe introducirse una vez que los alumnos estén adelantados. La fluidez en la lengua se alcanza mediante la práctica y la conversación, mediante actividades interactivas, juegos... Basedow no nos legó ningún tratado sobre el tema, pero los resultados de su obra son indicador suficiente de la renovación por él preconizada.

Contemporáneo de Basedow fue Lysarde de Radonvilliers, en Francia. En su *De la manière d'apprendre les langues*, 1768, pone de relieve la importancia del contexto en el aprendizaje de lenguas. Según él

> "lo esencial es poner siempre una palabra desconocida junto a otra conocida, de manera que al leer un libro... se comprendan las palabras que expresan el pensamiento del autor".

Otro autor de manuales para aprender lenguas (italiano, latín e inglés), P. J. F. Luneau de Boisgermain, 1732-1804, formulaba con claridad lo que podría ya denominarse el "método directo" en su *Cours de langue italienne (1783)*:

> "Cuando se quiere aprender una lengua creo que hay que proceder como se hace con un niño al que se enseña su lengua materna, siguiendo solamente el instinto de la madre que desea enseñar a hablar a su hijo... Las madres no se valen para ello ni de profesores ni de gramáticas. Hablan a sus hijos: les meten palabras en su memoria... Los profesores de

> lenguas extranjeras no ven más que pronunciación y gramática. Están interesados en dar mucha importancia a su trabajo" (Titone 1968:22).

A través de estos pocos testimonios, puede perfilarse el fuerte resurgir de un enfoque pedagógico que pone el énfasis en lo natural, en contraposición a lo formal o artificioso. Es un enfoque extendido en pedagogía. La enseñanza de idiomas es sólo un exponente.

En la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de reglas gramaticales se adscribe al aprendizaje "formal o artificioso". Frente a la "vaciedad práctica" y deficiencias comunicativas de los contenidos estrictamente lingüísticos, frente al alejamiento de los fines a los que debe referirse la adquisición de una lengua, se impone un enfoque cifrado en el dominio del hablar y leer. Para lograr estos objetivos se analizan los procesos naturales de aprendizaje. De ahí se concluye que las lenguas deben aprenderse de manera "natural". Pestalozzi lo resume en una afirmación drástica, a la vez que clara y diáfana:

> "No hay ni puede haber dos métodos de enseñanza. Sólo hay uno: el que descansa sobre las leyes eternas de la naturaleza" (Pestalozzi, 1898)

El francés Jacotôt, quien también aplica su teoría pedagógica general a la enseñanza de lenguas (Jacotôt 1829), dice lo mismo, aunque quizás no con la solidez de Pestalozzi y ciertamente desde una perspectiva en parte diferente. El lema de Jacotôt es que *"Tout est dans tout"*; su punto de partida es el mismo de Pestalozzi:

> "on étude une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle".
> (*se estudian las lenguas extranjeras como se aprende la lengua materna*).

y

> "Partez toujours des facts"
> (*Basaos siempre en los hechos*)

El lema de que "todo está en todo" es atractivo y constituye el punto final a que llega este autor después de enunciar diecisiete apartados respecto a la manera de aprender una lengua. Todo está relacionado entre sí. De ahí que pueda afirmarse que leyendo libros lo encontramos todo en ellos: gramática, historia, geografía... y, en consecuencia, leyendo sobre cualquier materia practicamos el aprendizaje de una lengua.

El problema clave que todo nuevo enfoque metodológico debe resolver es cómo trasladarlo a la práctica docente. Si la solución dada no es adecuada, las novedades se tornan parcial o totalmente estériles. Es éste un condicionante inherente a todo enfoque metodológico; porque la enseñanza implica acción y las ideas metodológicas deben ser susceptibles de transformarse en "operaciones dentro de la clase". Cuando se intenta evaluar la incidencia práctica de lo que se presenta como novedoso, no siempre el juicio es positivo.

Ya lo hemos comprobado en Lancelot. Jacotôt enuncia diecisiete "realidades o hechos" sobre los cuales se basa su teoría, los cuales dan origen a la aplicación de las técnicas que deben conducir al logro de los resultados pretendidos por su metodología. Son los siguientes (Jacotôt 1829:187 ss):

1. Para leer cualquier lengua es suficiente con saber los signos de una o dos páginas y con saber hacerlos sin mirarlos en detalle, por frases, por palabras, por sílabas o por letras. El uso se encarga del resto.
2. Para tener una caligrafía elegante, basta con ser capaz de escribir una sola línea.
3. Se aprende un libro de memoria para aprender la lengua materna o una lengua extranjera.
4. Se repite siempre la misma cosa.
5. Se imita.
6. Se hacen reflexiones generales sobre hechos particulares.
7. Se usan sinónimos.
8. Se hacen traducciones.
9. Se construyen expresiones sinónimas.
10. Se llevan a cabo redacciones sinónimas.
11. Se realizan análisis.
12. Se desarrolla una idea que el autor sólo ha mencionado pero no ha desarrollado.
13. Se hallan temas de traducción.
14. Se escribe sobre la oda, etc.
15. Se hacen variaciones sobre una idea.
16. Se imita una idea.
17. Se constata que todo está en todo.

Aunque no se ponga en duda la validez de algunas de esas afirmaciones, no parece fácil traducir sus consecuencias prácticas para la clase y será preciso idear técnicas para que lo que pretendamos aprender pueda relacionarse con lo que ya sabemos o para ayudarnos del análisis cuando sea necesario, etc. Su método de aprender latín, por ejemplo, leyendo un librito sencillo (*Epitome historiae sacrae*, o *Télémaque* para el francés) y analizando todos los aspectos lingüísticos dentro de su contexto, o mediante la traducción interlineal, no es tan novedoso como cabría esperar. Las técnicas utilizadas se fundamentan sobre todo en el análisis. Si la novedad reside en relacionar todos los elementos implicados para conseguir el dominio de la lengua, ¿cómo logra Jacotôt ese objetivo? Cabe pensar que él se valía de actividades específicas para tal fin, pero ¿cuáles fueron? Jacotôt sufrió los contratiempos y oposición de muchos profesores por su peculiar manera de enseñar. Este puede haber sido un signo de las novedades introducidas en el aula; pero quienes le seguimos en los siglos precisamos de algo más concreto y específico.

Menos conocido por los investigadores es M. Pluche, quien en 1751 también publicó un librito sobre la enseñanza de lenguas: *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*,

París. El libro fue escrito para exponer las deficiencias de la enseñanza de lenguas en la Universidad de París, criticando especialmente el tipo de ejercicios y prácticas usuales en los medios académicos. Pluche se alinea con los defensores del método natural:

> "Esta curiosa diferencia, aprender una lengua en dos años o no haberla aprendido después de diez, nos ha llevado a la consideración de un hermoso problema filosófico, a saber: en qué consiste la mecánica de las lenguas y cuáles son los medios de que nos ha dotado la naturaleza para aprenderla en un corto período de tiempo"
> (Pluche 1751:5)

Y la naturaleza nos muestra que el eje del aprendizaje es la imitación:

> "Repetimos y aprendemos a hacernos entender mediante *la imitación*"
> (.....)
> "Las reglas que se aprenden mediante la práctica y que se aplican inconscientemente imitando, simplemente, el habla de otros".
> (Pluche 1751:6, 7, 13).

En el trasfondo se rechaza la práctica que centra los objetivos en el mero análisis lingüístico o gramatical. Este no tiene mucho que ver con el uso comunicativo de la lengua o con el uso que los hablantes normales hacen de ella:

> "la mayoría de las personas pasan por la vida sin ni siquiera dudar sobre las diferencias entre el nombre y el verbo; sin saber si lo que dicen es verso o prosa..."

Según Pluche, si los romanos aprendían lenguas, era porque seguían el orden de la naturaleza y los diferentes estadios de la experiencia universal sobre el hecho lingüístico. Y lo que la naturaleza nos enseña

> "es lo mismo en todas partes"

En definitiva, Pluche concluye que la manera natural de aprender todas las lenguas (latina, griega, inglés o cualquier otra) es "mediante el uso adecuado, ayudado por las reglas". Para ello no deben disociarse los elementos lingüísticos (estudiando la gramática sin tener en cuenta el uso), sino integrarlos. A conclusiones similares había llegado también Jacotôt. Pluche los detalla así:

> Primero, explicando las frases, las relaciones morfológicas entre las palabras, "las funciones de todas las piezas que forman el discurso". Pero dentro de su contexto, leyendo a autores "de reconocido prestigio".

> Segundo, cultivando lo que puede denominarse "uso apropiado de los registros lingüísticos".
> Tercero, promoviendo el buen gusto lingüístico.
> (Pluche 1751:28).

Salir de estos esquemas es "desunir lo que la naturaleza nos da como un todo unido y entrelazado".

Muchos de los autores que se interesan por nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas, nacieron en la segunda mitad del siglo XVIII; su pensamiento aparecerá y se recogerá en la primera mitad del XIX y sus ideas arraigarán a lo largo de todo ese siglo. En el siglo XVIII quizás no se encuentran muchas "realizaciones prácticas" que impliquen renovación. Se detecta, no obstante, el germen de una "eclosión" que dará sus frutos algunos decenios más tarde, precisamente sobre la base de una continuada reflexión en torno a lo que es o debe ser la "enseñanza natural" de las lenguas.

2. Gramáticas de español en España.

El declive del imperio y la decreciente presencia de España en el contexto mundial es probable que hayan incidido negativamente en la enseñanza del español fuera de nuestras fronteras. Incluso dentro de nuestro país es menor el número de gramáticas de español: el Conde de la Viñaza recoge solamente ocho, de autores españoles, dejando aparte la obra de la Real Academia:

- *Fragmentos gramaticales segun el orden y estilos de las aulas públicas de la ciudad de Teruel, de Gregorio Boil y Valero Ramírez,* obra publicada en Valencia, en 1742 .

- *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil methodo para instrucción de la juventud*, de Benito Martínez Gómez Gayoso, publicada en Madrid, en 1743.

- *Arte del Romance castellano dispuesta segun sus principios generales i el uso de los mejores autores*, publicada por Benito de San Pedro, en Monfort, 1769.

- *Gramática de la lengua castellana,* por la Real Academia Española, publicada en 1771.

- *Elementos de gramática castellana, orthografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las escuelas Pías*, obra impresa en Madrid, en 1790, por el P. Santiago Delgado.

- *Gramática de las lenguas latina y castellana*, de Juan Antonio González de Valdés, Madrid 1791.

- *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana*, de Gregorio Garcés, editada en Madrid, 1791.

- *Curso de gramática castellana en solos ochenta días*, escrita por Guillermo Antonio de Christóbal y Xaramillo y publicada en Madrid, 1798.

- *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extrangeros y nacionales: acompañado de unos principios de aritmética, gramática y orthografía castellana*, por D. Torquato Torio de la Riva y Herrero, en Madrid, 1798.

Ninguna de estas obras está enfocada a la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque esto no significa que no puedan servir o hayan servido realmente para estos fines en alguna ocasión. El mismo juicio es aplicable a la obra de Marcos Márquez de Medina, *El arte explicado y gramático perfecto (declinaciones, sintaxis, prosodia)*, Madrid 1774.

La publicación de la gramática de la RAE, en 1771, supone un hecho de especial relieve: desde este momento el punto obligado de referencia de cara al establecimiento de lo que es correcto y de lo que es la norma, será siempre la Gramática de la Academia. Y así ocurrirá también fuera de España. Las gramáticas publicadas en el extranjero desde finales del s. XVIII suelen añadir siempre una coletilla: "según las normas más recientes de la gramática de la Academia". En algunos casos, especialmente en años posteriores, se traduce simplemente la gramática española de la Academia a la lengua correspondiente. La gramática de la RAE *no afecta a la naturaleza de la metodología utilizada en la enseñanza del español*. Quienes seguían un método fundamentado en la gramática, siguen con él, aunque ahora tomen la de la RAE como norma indiscutible. Y quienes siguen un método fundamentado en el uso, en la conversación, etc. no ven turbados sus propósitos por esta obra.

Por otra parte, ninguno de los autores mencionados anteriormente, según la lista del Conde de la Viñaza, pretende establecer un nuevo método; ni siquiera sugerir algunas innovaciones o variantes para una enseñanza más eficaz y adecuada a los tiempos. Sus objetivos eran otros. La obra de Iriarte, para enseñar latín, novedosa en cuanto que está escrita en verso, no deja de ser meramente anecdótica. Iriarte, poeta y versificador, aplica su técnica y sus cualidades a la elaboración de una *Gramática latina escrita con nuevo método y nuevas observaciones en verso castellano, con su explicación en prosa*, (Madrid 1795). La referencia a un "nuevo método" sólo se concreta en la ordenación del contenido y en algún que otro detalle sin trascendencia, aparte de la versificación en distintos metros. No es el único en aplicar las dotes de versificador a estas tareas gramaticales. Como él mismo advierte en el prólogo, ya le habían precedido en estos intentos Francisco de Támara (Bachiller Thámara) (*Suma y erudición de gramática en metro castellano, muy elegante y necesario para los niños que oyen gramática o la han de oir. Instrucción latina muy compendiosa y útil para los principiantes en la gramática*, Amberes, 1550), Francisco

Sánchez Brocense (versos contenidos en *De grammaticae partibus libellus*, 1595 y en *Vera Arte para en breve saber latín*, Salamanca, 1595), Don Gregorio Mayans, en su *Arte Métrica* y *Ortografía*, así como Don Juan Pastor, catedrático de Latinidad en Salamanca. La versificación no pasa de ser un elemento curioso que, en todo caso, favorecería la memorización de las reglas y preceptos, como Iriarte demuestra en estos ejemplos:

REGLA 1. De su definición

La gramática se toma
por el arte que igualmente
enseña a hablar rectamente,
y escribir algún idioma:
y así, según nos lo indica
su mismo nombre, se llama
de la Griega dicción Gramma,
que la Letra significa.

O, al tratar de los nombres irregulares en el género:

Regla única. De los que varían de género en el plural.

1. Con géneros diferentes
corren varios en plural,
negándose al general
precepto; y son los siguientes:
2. Dyndimus el neutro admite,
con Maenalus y Pangaeus:
Taygetus quiere lo mismo,
como Massicus, Avernus;
3. Y otros propios de lugar,
cuyos principios son éstos:
Isma-, Garga-, Tarta-, Taena-,
y en RUS suena los extremos".

Se trata de un trabajo y esfuerzo considerables, probablemente desproporcionados en relación con su utilidad real en el proceso docente.

De las distintas gramáticas publicadas en España, vale la pena destacar la de Martínez Gómez Gayoso, por su accesibilidad y facilidad expositiva. La *Gramática completa, grecolatina y castellana*, de J. A. González Valdés, 1797, es una obra densa, ciertamente basada más en la gramática del latín que en la del castellano. En buena medida sirve de gramática comparativa de las dos lenguas. Por su parte, el P. Benito de San Pedro refiere en el prólogo a su obra que ha viajado por el extranjero y conocido algunas de las gramáticas utilizadas para enseñar allí el español: Oudin, Sobrino, M. de Vayrac (de las

cuales dice que contienen muy graves errores). Estas observaciones, sin embargo, no le llevan a conclusiones de interés en nuestro campo.

3. Francisco Sobrino: la perpetuación de la obra de Oudin en Europa.

Algunos de los manuales y gramáticas escritos en años anteriores siguen todavía siendo famosos y muy utilizados en el siglo XVIII. Entre ellos destacan Oudin y Miranda, ya en claro declive, y Sobrino y Franciosini, quienes todavía disfrutan de gran popularidad.

Francisco Sobrino había publicado su *Nouvelle Grammaire Espagnolle expliquée en François* en Bruselas, 1697. La consolidación de esta gramática se da en el siglo XVIII. Sobrino no hace más que copiar la ya famosa gramática de Oudin (que, al parecer, hacía algún tiempo que no se había vuelto a imprimir), añadiendo él algunos retoques . Véase la literalidad de la copia:

SOBRINO	*OUDIN*
De pronoms et de leur nature	**De pronoms et de leur nature**
Les pronoms sont certaines dic-	Les pronoms sont certaines dictions
tions qui se mettent en lieu des	qui se mettent au lieu des noms
Noms, ne servent que pour demons-	& ne servent que pour demonstrer,
trer, sans nommer la personne ou	sans nommer la personne ou la chose
la chose, ou pour la representer,	ou bien la referer, aiant été aupara-
aiant été auparavant nommée.	vant nommée.
Il y en a des plusieurs sortes,	Il y en a de plusieurs natures, les
Demonstratifs, Possessifs. Rela-	uns Primitifs, autres Derivez, des-
tifs, & Reciproques, autrement	quels aucuns son Demonstratifs,
dits reflexifs; parmi lesquels les	d'autres Possessifs, des Relatifs, &
uns sont primitifs, & les autres Derivez.	des Reciproques, autrement dits
Et comme ces differentes especes	Reflexifs. Toutes lesquels sortes ai-
sont assez connues, il ne sera besoin	tant assez notoires, il ne sera besoin
de les definir d'avantage; & il suffira	de les definir davantage: il suffira
de dire quelque chose de leurs accidents,	de dire une partie de leurs acci-
& monstrer l'usage d'iceux.	dents & d'en montrer l'usage.

Sobrino recoge, plagiando, la tradición de un tipo de gramática que establece la norma a través de la descripción del uso; que ofrece al estudiante extranjero las formas de nombres, adjetivos, verbos, etc. junto a un no despreciable elenco de léxico y modismos. Además, es constante la referencia a la lengua nativa de los estudiantes (el francés en este caso) para mejor percibir las peculiaridades del español.

La difusión de este tipo de gramáticas viene avalada, una vez más, por el número de ediciones que se imprimieron y por su duración en el tiempo (llegan incluso hasta el siglo XX). Amado Alonso (1976, I:178) cita varias gramáticas de Sobrino, incluyendo la de Antonio López de Bustamante, quien sacó de la imprenta la *Grammaire espagnole de Sobrino. Nouvelle édition...* en París, 1913. Efectivamente, las bibliotecas abundan en "nuevos Sobrinos revisados", no sólo en Europa del Sur y Central, sino también en las naciones del Norte (Oslo, Estocolmo, Copenhague). Las gramáticas de Sobrino no sólo son usadas, sino también "viajeras". Una de las gramáticas consultadas, impresa en 1697, fue luego adquirida por un viajero inglés en Dijon, casi cien años más tarde, en 1795...

El éxito obtenido con la gramática debió convencer a Sobrino del "filón de oro" que suponía publicar las obras de este autor bajo su nombre. Y ocho años más tarde dió a la luz el *Tesoro* de Oudin bajo el título de *Diccionario Nuevo de las lenguas Española y Francesa. El más amplio y el mejor que a salido à luz hasta aora, en que se contiene la explicación del Español en Francés y del Francés en Español. En dos partes. Con muchas frases y maneras de hablar particulares, sacadas de diferentes graves autores españoles, principalmente de Covarrubias, de Saavedra, de Quevedo, de Gracián y de Solís. Y los nombres de los Reyes, Provincias, Comarcas, Ciudades, Villas y Ríos del Mundo, los nombres de Bautismo de hombres y mugeres y los de las Naciones; las explicaciones de los libros de la Sagrada Escritura, muchos refranes y otras cosas muy curiosas de las Historias antiguas. Por Don Francisco Sobrino, Maestro de la Lengua Española en la Corte de Bruselas, 1705.*

En realidad, de Sobrino son únicamente los nombres propios... En 1721 se imprimió por segunda vez, en 1751 sale al público la quinta edición, la sexta en 1760... En la segunda edición añadió "cuarenta folios más", incluyendo más nombres de villas y ciudades, algo sobre "ser y estar", los tiempos irregulares de los verbos y el género al final de cada palabra española y francesa. Son detalles prácticos que, sin lugar a duda, contribuyeron a mejorar el diccionario. Como característica parcialmente ya heredada del original copiado, debe destacarse la inclusión de ejemplos de uso en muchas voces:

> *Choque*, m, Le choc, rencontre de deux choses.
>
> *Choque, pequeño combate*, choque, m., petit combat.
>
> *El choque duro dos horas*, *Le choc dura deux heures*. *El choque fue sangriento*, *Le choc fut sanglant*.

Junto a los ejemplos de uso se incluyen también modismos, frases hechas, expresiones... A la perspicaz atención de Sobrino no escapó otro de los elementos que venía teniendo éxito en la enseñanza del español a extranjeros: los libros de diálogos. En este tema, Sobrino, como hablante nativo del español, debió sentirse más seguro y valiente para no editar solamente los de Oudin -copiados, a su vez, de otras fuentes- y añadió algunos de su propia cosecha. La primera edición data de 1708 y fue impresa en Bruselas: *Dialogues nouveaux espagnols, expliquez en François; contenant beaucoup de proverbes, & des*

explications de plusieurs façons de parler, propres à la langue Espagnole; la construction de l'Univers, les principaux termes des Arts & des Sciences, & une Nomenclature à la fin.

Siete de ellos son de Minsheu (1599). Sobrino los reprodujo a partir de la copia que de ellos había hecho el mismo Oudin en 1608 (añadiendo la traducción francesa) y mediando la reedición puesta a punto por Juan de Luna en 1619. Estos mismos diálogos habían sido publicados también por Franciosini en 1626 (incluyendo el octavo diálogo de Oudin, todo ello traducido al italiano). Sobrino reproduce los ocho en la presente edición, añadiendo de su parte seis más.

Los motivos para editar esta obra los explica así:

> "Después de haber elaborado una gramática y un diccionario en lengua española y francesa, que han sido bien acogidos por gentes sabias, son muchos los que me han rogado que publicase un diálogo, con el fin de ofrecer al público los tres libros que se precisan para aprender bien el español. Teniendo en cuenta que todos los que se han publicado hasta ahora en las dos lenguas no han gustado a quienes han podido leer diálogos similares en otras lenguas, me propuse componer este librito para hacer posible que los curiosos aprendan el español a la perfección, ya que contienen textos familiares y agradables, muchas frases bonitas, proverbios españoles, explicados en francés..."

A los ocho tomados del acerbo "común", Sobrino añadió el cuarto, *Del juego y de la moneda de España y la del Pays-Baxo, entre un español y un flamenco, que se embarcaron en Venecia*; el diálogo sexto, *De un pleyto que Pedro tuvo contra la ventera, por sus alforxas que dexò olbidadas en la cavalleriza, debaxo del pesebre*; el dialogo once, *Entre Hernan Cortés, Motezuma y sus americanos*; el diálogo doce, *Entre Christóval Colón y Francisco Drack, que cuentan sus aventuras en el otro mundo*; el diálogo trece, *Entre Mahoma y Ario, que hazen relación de sus aventuras en el otro mundo*; y el diálogo catorce, *Entre dos filósofos, que hablan de la creación del mundo y de sus partes; del cielo, de las estrellas, del sol, de la luna, y de otras cosas curiosas; el uno llamado Daniel y el otro Gabriel*.

El carácter de los diálogos redactados por Sobrino es diferente del que tradicionalmente venía transmitiéndose desde el siglo XVI: no sobresalen ni predominan la gracia, la frescura, la viveza y la naturalidad. Se trata más bien de diálogos con fines especiales, como por ejemplo, dar una relación de tipos de documentos o lenguaje propio de los juicios (diálogo sexto); dar una relación de las monedas usuales en España o Países Bajos (Diálogo cuarto), o bien reflejan situaciones artificiales e irreales, como el diálogo entre Hernán Cortés y Moctezuma, en el que éste último habla como si conociese a los atenienses:

> CORTES. Ustedes eran bien grosseros, Señores americanos, quando tomavan a los Españoles por hombres baxados de la esphera del fuego, por que tenian artilleria, y quando los navios os parecian grandes páxaros que volavan sobre la mar.

MOTEZUMA. Lo concedo; pero dime, por vida tuya, si los Athenienses eran hombres de entendimiento.

CORTES. Sin duda que lo eran, pues son ellos quienes enseñaron la polideza al resto de los hombres.

MOTEZUMA. Y que dizes de la manera de que se sirvio el Tyrano Pisistrato, para bolber a entrar en la Ciudadela de Athenas, de donde le avian echado? etc.

El diálogo sigue por caminos que bien pueden considerarse "socráticos" en cuanto a la manera de proceder. En el diálogo doce, la historia del descubrimiento de América es contada por Colón al mismísimo Drack (Drake), quien también aporta su "experiencia" y conocimientos, aprovechando ambos para describir algunas características de las tierras americanas descubiertas.

Los diálogos de Sobrino siguen imprimiéndose a lo largo del siglo XVIII, junto con los de Luna y Franciosini, principalmente. No cabe duda de que los de Sobrino ya han perdido notablemente su "carácter de familiares y usuales", aunque no dejan de despertar interés en el lector en razón de lo que se cuenta en ellos. Las obras de Francisco Sobrino fueron, sin lugar a duda, las más difundidas en Europa durante el siglo XVIII.

4. Gramáticas de español en Alemania.

La gramática es el eje principal en torno al cual gira la docencia de lenguas. Las gramáticas de español para extranjeros ya han tomado carta de naturaleza en todos los principales países europeos y en todas las lenguas más importantes de la Europa Occidental. Se publican gramáticas de español en francés, en inglés, en italiano y en alemán, aparte de las existentes en latín.

En alemán se imprimió la de Juan de Sotomayor, *Llave capital con la cual se abre el curioso y rico tesoro de la lengua castellana, con las mas verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha lengua. La qual GRAMATICA va en forma de diálogos, a fin de que al mismo tiempo se aprendan las reglas y se puedan exercitar en la lección española explicada en alemán. Su autor, Juan Sottomayor, Maestro de dicha lengua en la universidad de Leipzig. (Hauptschlüssel der Castillanischen Sprache....), en Leipzig, 1706.*

El motivo que Sotomayor aduce para escribir la gramática es que "las que hay son de extranjeros". También se lamenta de que "es verdad que el grande uso de la lengua francesa quita el valor a la española". El método "peripatético" y "socrático" de A. de Salazar encontró a un seguidor en Sotomayor. Su gramática se presenta en forma dialogada, preguntando el discípulo y respondiendo el maestro, ambos de acuerdo con los planes previstos por el autor y lo hace así, dice, para facilitar el aprendizaje de las reglas y, al mismo tiempo, aprender el español (mediante la práctica de recitación de las reglas). Como le

ocurrió a Salazar, el diálogo del maestro protagonista en esta obra se convierte con demasiada frecuencia en "monólogo". La *Llave capital* se complementa con un largo apéndice de quince diálogos.

Siete años más tarde se imprimía también la obra de Mathias Cramer, en 1711, en Nürnberg: *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae*. Está escrita en latín con el fin de hacerla accesible a un mayor número de personas, práctica que también se encuentra en otros autores. El título completo de la obra, en latín y en español, es *Gramática y sintaxe de la lengua española-castillana, compuesta con una manera de enseñar muy clara y facil y esparzida en todas partes con graciosa variedad de muchos exemplos, sacados de los mas famosos y excelentes autores españoles. Obra nueva, cumplida, perfecta y muy mucho necessaria a todos de qualquiera nación y condición (solamente que sepan la lengua latina) antes también a los señores españoles mismos, que tienen menester o gana de aprender a hablar, a escrivir y a traduzir en español con elegancia; y a enseñarlo a otros*.

Al autor no le queda en el tintero ninguno de los posibles fines positivos que puedan derivarse de un manual de español. Cramer publica la gramática española cuando ya era septuagenario y después de haber dedicado más de cuarenta y tres años al estudio de lenguas "exóticas" (según él mismo confiesa en el Prólogo). Conoce las gramáticas más famosas existentes por aquel entonces; critica a Sobrino porque no ha hecho sino copiar su gramática de la de Oudin ("*qui circa finem seculi XV vivebat*") y, por tanto, no puede ser considerada como nueva; achaca a la de Franciosini el depender excesivamente del público italiano al que iba dirigida, a Oudin por escribirla para los franceses, a Salazar por escribir sus obras en español para los españoles... Él intenta hacer una gramática de español que sea *universal* y por eso la escribe en latín, lengua "de todas las naciones".

Su gramática es muy voluminosa: la Parte I contiene 192 páginas; la parte II, 616 y la parte III, 352. Tal extensión precisa de una buena justificación. Cramer la ofrece diciendo que la claridad exige abundancia (oponiendo su obra a la de Trigny (Lancelot), cuya brevedad no implica mayor claridad y sencillez sino obscuridad y dificultad de comprensión para el lector. Argumenta Cramer que las reglas deben ir ilustradas con muchos ejemplos: así es más fácil comprenderlas y, además, mediante los ejemplos, se incide en las palabras y frases más usuales de la lengua, aparte de propiciar el aprendizaje de la misma. En todo caso, es mejor -asegura- pecar por exceso de ejemplos que por defecto ("*... facilius erit Hortulano luxuriantes quosdan Arboris cujusdam ramos resecare, quam, ubi deficiant, inserere."*). A lo anterior añade, y de ello se precia, que sus ejemplos han sido extraídos, en gran parte, de las Sagradas Escrituras; de manera que el aprendizaje del español irá acompañado de un sano aprovechamiento espiritual.

La obra de Cramer es excesivamente extensa para poder convertirse en "popular"; pero es un trabajo notable e insigne. Dedica la Primera Parte a la morfología; la Segunda Parte a la sintaxis y la Tercera Parte, denominada "Fraseología", consta de un "dictionariolum Phraseologicum verbor. & particular. Hispan.", según reza el título en latín; la mencionada "fraseología" es un conjunto de expresiones idiomáticas traducidas y explicadas en latín. Así,

> *bolver se en blanco*, re infecta redire.
>
> *bolverse gordo, flaco, loco*, pinguescere, flacescere, stultescere.

Respecto a la Parte Segunda, sintaxis española, es preciso destacar que más que un tratado de sintaxis propiamente dicha, incluye abundante información en torno al uso de cada una de las partes de la oración, en ocasiones con gran prolijidad. Al uso de lo que él llama "partículas relativas" (*le, les, le, la, los, las, lo*) dedica 16 páginas; al uso de los pronombres indefinidos, 84 páginas; al verbo, más de 150 páginas...

También en el ámbito de los países germanos se publica en 1714 la gramática de E. Joseph Eder, *Florilegio español-alemán o gramática de la lengua española, Viena*. Lo más peculiar de este libro es su presentación en forma de diálogo, como se hacía con el catecismo y como había hecho Sotomayor pocos años antes. En 1723 Antonio Moratori publicó una *Instrucción fundamental para aprender el idioma español, adonde contengense (sic): I. Diálogos españoles y tudescos, mezclados con historias recreativas. II. Una pequeña y utilissima Gramatica tan para los alemanes que aman lo Español, quan aun para los Españoles aficionados a la lengua Tudesca. III. Cartas Españolas y Alemanas. IV. Un Lexicon Español y Tudesco. V. Un Vocabolario Aleman y Español Por Antonio Moratori, Maestro de Lenguas, Nürnberg, 1723.*

La gramática es breve (el autor justifica esta brevedad basándose en dichos de Horacio y Aristóteles, con toda seguridad teniendo en mente la extensa obra de Cramer, que sin duda conocía). El momento para el aprendizaje del español era favorable:

> "Jamás la lengua española no fue mas estimada o preciada. que oy dia la es. Las personas de calidad la aprenden, se piquen e jactanse de hablarla; aun (agora) EL MAYOR PRINCIPE DE LA EUROPA (*El Glorioso y Augustissimo Emperador Carlos VI*) la prefiere a las otras lenguas usadas a su Corte y la habla con el mejor gusto".

Moratori redactó los Diálogos a petición de algunos amigos, teniendo en mente tanto a quienes desean aprender español como a quienes desean aprender alemán. No obstante, se incluye una gramática del español, pero no del alemán; lo cual demuestra que el objetivo primordial es la lengua española, no la alemana. Su español contiene errores y faltas, algunas de ellas claramente ocasionadas por interferencias del francés, que debía ser una de las lenguas que enseñaba. Desde el punto de vista de la metodología, señala que

> "Oy dia la experiencia enseña que sin el ayudo destas suertes de libros no se puede jamas aprovechar mucho en los lenguajes"

De manera que ni desdeña ni deja de lado la gramática, como tampoco el vocabulario: lo incluye todo en su manual. Pero está convencido de que

"Los dialogos sirven siempre por aliviar el camino, que conduce a la perfection de las lenguas".

Con criterio pragmático, su libro, sin grandes pretensiones y sin novedades respecto a lo que era corriente en este campo, incluye todas las ayudas "lingüísticas" a las que los alumnos (especialmente si eran adultos) estaban habituados.

En la segunda mitad de siglo, en 1778, otro alemán publicó una *Kurzgefasste Spanische Grammatik. Worinnen die richtige Aussprache und alle zur Erlernung dieser Sprache nöthigen Grundsätsse abgehandelt und erläutert sind, dass ein jeder der Lateinisch versteht, diese Sprache, in ein paar Woche, ohne Lehrmeister, zu erlernen im stande ist, nebst einigen Gesprächen zur Uebung für Anfänger, Erfurt, por Fr. Gottl. Barth.*

El libro de Barth tampoco aporta novedades. Abundan los ejemplos en español, aunque la gramática está escrita en alemán y dichos ejemplos tienen como objeto ilustrar lo que se va explicando. Es interesante destacar la mención que hace respecto al tópico del "tiempo necesario para aprender un idioma: "un par de semanas" -dice-. Sus pretensiones incluyen la posibilidad de que su libro sirva para quien desee estudiar el español sin profesor. Barth se ajusta también a la práctica de incluir algunos diálogos o conversaciones, como apéndice al final del libro, y con el fin de ofrecer a los alumnos modelos de lenguaje literario o conversacional. También en este aspecto se limita a seguir lo que era habitual en gramáticas de la época.

Hacia finales de siglo se inicia un florecimiento de los estudios del español en Alemania, a juzgar por los numerosos libros que se publican en este país. F. J. Bertuch publicó en 1790 otro *Manual de la lengua española oder Handbuch der Spanischen Sprache für Anfänger, welche dieselbe erlernen wollen. Eine Sammlung Uebungstücke aus den besten Spanischen Prosaisten und Dichtern.*

No se trata de una gramática. Es una colección de textos de diversa índole con el fin de que los alemanes tengan acceso a la literatura española, acompañada de un diccionario español-alemán, "el primero -dice el autor- que aparece en Alemania basado sobre el gran diccionario de la Academia Española".

En 1795, J. Daniel Wagener imprimió otra gramática muy similar a la de Barth, *Spanische Sprachlehre, nebst Uebungen zur Anwendung der Grundsätze, der Wortfügung und dere Schreibart der Spanischen Sprache, mit einer Einleitung in die Grundsätze der Spanischen Sprache, Leipzig.*

Abunda la formulación de reglas de ortografía, morfología y sintaxis, acompañando siempre ejemplos en español. Wagener es autor de algunas obras más para la enseñanza del español: un *Diccionario de faltriquera, o sea portátil español-alemán y alemán español (Berlín 1808)*, versión resumida de su *Nuevo Diccionario español-alemán y alemán español, Hamburg 1800-1801* y un *Spanisches Lesebuch für Anfänger, nebst einem Wörterbuche, Hamburg 1793*.

Jean Baptiste Calvi, quien en 1792 publicó en Leipzig una *Nouvelle grammaire espagnole avec une chrestomatie*, era profesor de italiano y español en la universidad de Goetingen. Su argumento para enseñar el español se cifra en que ha estado en Castilla,

> "donde se ha conservado la verdadera pronunciación de la lengua, (y esto) me permite dar reglas acertadas; y los gramáticos y diccionarios de autores españoles que he consultado me han proporcionado la luz necesaria para elaborar una gramática instructiva para los extranjeros que desean aprender a hablar y escribir el español y entender los libros más difíciles escritos en esta lengua".

dice en el prólogo a su obra. Calvi sigue la clásica distribución gramatical: la pronunciación, el artículo, el sustantivo, el verbo... Hacia el final (capítulo 14) incluye otra sección de *Hispanismes* (palabra que aparece en varias gramáticas de la época) y un "remarque importante sur les tenses des verbes". En la página 128 enuncia lo que parece ser muy prometedor: "Trois règles generales pour bien écrire et lire l'espagnol". Estas reglas son:

> 1. Observar con atención si las palabras que se leen o se quieren utilizar provienen del árabe o del latín.
> 2. Saber colocar cada palabra con el artículo que le corresponde.
> 3. Observar en la pronunciación de las palabras la sílaba sobre la cual recae el acento.

No se ve cómo estas tres reglas conducirán al fin propuesto de "bien écrire et lire". Pero este tipo de inconsistencias abunda en muchos manuales. Calvi enseñaba en la Universidad y en su obra no deja de incluir algunos capítulos que tienen que ver no tanto con la mera enseñanza de la lengua, sino con la adquisición de conocimientos filológicos, que probablemente se exigían a los universitarios o eran habituales en las aulas de lenguas clásicas. En consecuencia, dedica un apartado a hablar sobre el origen de la lengua castellana, otro a las "figures de la grammaire", etc. También se incluye una larga crestomatía o elenco de textos españoles que se supone que utilizaría para la traducción, la lectura y el análisis. Dichos textos ocupan desde la página 171 a la 369. El libro acaba con un glosario español-francés (páginas 369-396). No sería de extrañar que, siendo así el contexto, los alumnos de la universidad de Göttingen aprendiesen español a partir de o a través del francés, y no del alemán.

5. La enseñanza del español en Francia.

Aparte de la figura central de Sobrino, a quien he dedicado una sección aparte, el cura Jean de Vayrac (uno de los nombres que consta en el **Index Auctorum** de la gramática de la RAE (1771) (Sarmiento (1984:36) imprimió en 1714 la segunda edición de una gramática, precisamente en respuesta "airada" a las corrientes predominantes en su país (la

primera edición había sido publicada en 1708): *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peux de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane, selon le sentiment des meilleurs auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne. París 1714*. El autor no se queda corto en sus críticas a otros gramáticos: de Maunory dice que escribe sobre una lengua que no entiende; de Oudin que su obra es un entramado de errores; de Sobrino que no hace sino refundir los errores de Oudin... En cuanto a Ferrus y Perger (también citado en el **Index Auctorum** de la Gramática de la RAE (1771)), sus obras son tan despreciables que ni siquiera vale la pena mencionarlos... La única gramática que sale indemne de esta crítica despiadada es la de Port-Royal. Pero ésta es tan concisa y está escrita de modo tan sublime que es poco apta para principiantes. Aquí entra en escena su obra, tratando de remediar los errores de sus predecesores y la sobrada excelencia de los gramáticos de Port-Royal.

Efectivamente, de Vayrac sigue la senda de los gramáticos de Port-Royal, quienes elucubran sobre los universales lingüísticos tomando como punto de partida la lengua francesa. De ahí que nuestro autor empiece también describiendo esos "universales" para transferir luego el esquema doctrinal al español. De Vayrac añade un tratado que tiene en cuenta aspectos complementarios y útiles, según especifica en el título:

> *"un traité sous le titre Hispanismes qui contient tout ce qui regarde le Ceremonial; un formulaire pour écrire des lettres à toutes sortes de personnes; & les façons de parler que l'usage a affranchies des regles de la grammaire: ensemble une Methode courte & facile pour enseigner la langue Castillane en faveur de maitres de langue, & neccessaire à ceux qui voudront se passer de Maître".*

Así pues, la gramática incorpora elementos que tienen que ver más con el uso que se hace de la lengua que con su fidelidad o no a las reglas gramaticales. Es un aspecto que conviene no perder de vista, porque refleja el esfuerzo y la preocupación por recoger todo aquello que los tratados gramaticales por sí solos no suelen incluir. No cabe duda de que la larga estancia de este autor en la Corte Española -unos 25 años- le sirvieron de ayuda en la redacción de estos aspectos prácticos del español. Su gramática es escueta y se limita a lo que es más estrictamente formal, añadiendo algunas excepciones en cada lección o capítulo. La inclusión de ayudas complementarias, como formularios de cartas, ceremonial y "otros usos", que sobrepasan el ámbito de lo que podría ser considerado como gramática, responde a una necesidad existente entre los estudiantes y comúnmente aceptada por los manualistas. No puede menos de destacarse también el comentario que se hace en el título sobre el aprendizaje *fácil y rápido* del español, así como sobre la correcta adquisición de la *pronunciación, escritura y habla* de la lengua usada en la Corte de España, es decir, en Castilla, y según el habla de Toledo (que todavía conserva el áurea de prestigio que le fuera

"otorgada" en el siglo XVI). De Vayrac contribuyó al conocimiento en Francia de la realidad española con la publicación, en 1719, del *État present de l'Espagne.*

B. A. Bartera, intérprete del Rey, se decidió a publicar en 1764 un *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principes de la langue espagnole, avec de dialogues familiers*, en París. Bartera confiesa que su propósito es mejorar y corregir los errores de ocho gramáticos (Oudin, Port-Royal, Sobrino, Maunory, Perger, de Vayrac, Pineda y Franciosini), ciertamente los más populares por aquellos años. En cuanto a los diálogos con que completa su obra, éstos corresponden a los habituales en el género: son quince en total y aparecen en páginas enfrentadas, el francés a la izquierda y el español a la derecha.

La adecuación de los materiales docentes a los fines especiales que pudiera tener un grupo o colectivo de alumnos se hace de vez en cuando visible en la historia de la enseñanza del español. Este es el caso del *Abregé de la grammaire espagnole, à l'usage de mesdames les Princesses*, impreso en Nancy, en 1720. En la portada consta solamente el impresor, Jean-Baptiste Cusson, no el autor. Es una obra menor, de escasa entidad, corta y reducida a lo más esencial. Se extiende a lo largo de sólo 64 páginas y se asemeja a la publicada en su día, en latín, por Carlos Rodríguez en el siglo XVII y en la corte danesa.

En España se publicaron pocos manuales para aprender lenguas extranjeras. Uno de ellos fue el de Baltazar de Sotomayor (1565), ya mencionado. Pedro Contaut publicó otra *Gramática española y francesa*, en Madrid, 1763. Lo mismo hizo Francisco de la Torre y Ocón, "Presbítero Capellán del Real y Supremo Consejo de las Indias, Ministro Titular y Traductor de Lenguas de la Santa Suprema y General Inquisición". Con toda seguridad, su profesión de traductor le obligaba a estar en contacto con otras lenguas -posiblemente el francés- y conocía y utilizaba manuales para aprenderlas. De ahí nacería su libro, publicado como obra póstuma: *Nuevo methodo breve, util y necesario para aprender a escribir, entender, y pronunciar las dos lenguas, Española, y Francesa, dividido en dos grammaticas, una francesa explicada en español, y otra española explicada en Francés, Madrid 1728.*

El título recoge todos los tópicos habituales en esta clase de obras. Se parte de la base de que ambas lenguas tienen muchas cosas en común y de que sus gramáticas han sido tomadas del latín. Sobre esas premisas, el autor hace un recorrido por lo que es habitual entre los manualistas: pronunciación, ortografía, morfología, sintaxis y algunas "maneras y fórmulas del hablar de los españoles o, en su caso, de los franceses". Lo más interesante del libro se refiere a observaciones que ponen de relieve aspectos contrastivos entre una y otra lengua.

6. La enseñanza del español en Inglaterra.

La actividad de los autores de obras de español para extranjeros decrece notablemente en algunos de los países en los que tanto se había publicado en siglos anteriores. No es éste el caso de Inglaterra. El capitán John Stevens dio a la luz en 1706 un importante diccionario, como ya se anotó en páginas anteriores. A él añadió, como apéndice,

una gramática española, "more complete and easy than any hitherto extant" (*más completa y fácil que cualquier otra hasta el momento*) y unos diálogos cuya pretensión no es otra que la de actualizar los ya existentes ("wherein the Spanish Dialogues that have been published are put into proper English", "*en la que los diálogos publicados en español son traducidos a un inglés adecuado y correcto*"). Esta gramática fue editada posteriormente en Londres por un español, Sebastián Puchol, en 1739, con la consabida coletilla de "the whole improved, corr. and amended by Sebastián Puchol". En la edición de 1725 Stevens anota que "las palabras españolas se acentúan gráficamente para mostrar qué sílabas reciben el acento tónico, ... excepto en las letras mayúsculas...". Hace así suya la práctica iniciada por I. Wadsworth en la traducción de la gramática de Oudin al inglés. Al final, el capitán Stevens incluye un vocabulario y una colección de refranes y diálogos "adaptados al habla familiar". El vocabulario es una "nomenclatura" referida a áreas temáticas (vestir, animales, plantas...), añadiendo la traducción de los términos al inglés. La temática de los diálogos es la habitual en el género:

Coloquio primero. En una hostería.

Coloquio segundo. Entre dos caminantes, llamados Don Juan y Don Ricardo, interviniendo a veces sus dos criados y un huésped.

Coloquio tercero. Entre un amo llamado Don Alonso, y su criado, un sastre y una lavandera y Don Pedro.

Coloquio cuarto. Sobre varias materias, entre cuatro camaradas, Diego, Fernando, Thomas y Eduardo.

Diálogo quinto, entre dos damas, dos caballeros y dos criados.

Diálogo sexto. Entre dos capitanes y dos cortesanos.

A mitad de siglo, un maestro de español en Londres, uno de los emigrados de este siglo en Inglaterra, Pedro de Pineda, que impartía clases de nuestra lengua a "muchos cavalleros y damas", publicó otra obra para la enseñanza del español, según dice, porque sus alumnos "*se quexaron conmigo de la necessidad, que la nacion inglesa tenia de una buena gramatica por la lengua española, lo qual me determinò a emprender el trabajo...*": *Fácil y corto Méthodo o Introducción para aprender los rudimentos de la lengua castellana, Londres 1750*.

En 1726 ya había publicado otra *Corta y compendiosa Arte para aprender a hablar, leer y escrivir la Lengua Española; en que se trata de cada parte de la oración separadamente y un nuevo Méthodo. Con las reglas de una sintaxis, la qual jamas ha sido publicada tal, en ninguna de las gramáticas de lengua moderna. Compuesta por Pedro Pineda. Maestro de dicha lengua en la ciudad de Londres, Londres 1726*. (Sigue el título en inglés: *A short and compendious Method for the learning to speak, read, and write the Spanish Language, etc.*).

Según Amado Alonso, Pineda escribe su obra bajo la influencia de los gramáticos de Port Royal. Realmente podía aprovecharse muy poco de la gramática de español escrita por "De Trigny", dada la poca enjundia que ésta contenía. No obstante, los gramáticos de Port Royal gozaban de prestigio y no es raro que atrajesen la atención de muchos autores de

manuales. En el caso de Pineda, parte del prólogo da la impresión de haber sido, si no copiada sí inspirada en el prefacio de Lancelot a las gramáticas del latín y griego:

> "Porque por mas que nosotros seamos instruidos en las partes de la oracion, esto es, en la declinacion de los nombres, en la conjugacion de los verbos, y en gran numero de palabras, si no sabemos juntarlas, y ponellas en orden gramatical, nos semejarèmos à uno que haze gran preparacion de ladrillos, madera y otras cosas necessarias para edificar un edificio, y no sabe dar ordenes para que otros trabajen, ni tanpoco el sabe trabajar."

A pesar de ello, Pineda ni siquiera menciona Port-Royal cuando hace referencia a los gramáticos de quien se ayuda (que son el Padre Salas, Padre Manuel, Antonio de Nebrixa y Puerto Real). La obra contiene elementos descriptivos del español desde el punto de vista semántico y abundantes anotaciones contrastivas frente al inglés (lengua en que la gramática está escrita). Todo ello la hace realmente útil y provechosa, apartándose de un tratamiento meramente formal y adentrándose en explicaciones de uso y en lo que éste implica desde el punto de vista del significado. Al tratar sobre el artículo, por ejemplo, y después de exponer las formas en una y otra lengua, añade:

> "Of these two articles the one is definite; that is, determinate, pointing out some particular and individual thing or person; the other indefinite, or general;... For example, if I say I bought *the* house, I refer to some particular house, which has been before mentioned, or of which the person to which I speak has some notice; for other wise it would be natural to desire an explanation; as what house? But if I say I have bought *an* house, I speak in general, and point out no particular house. If in directing a person, I say, that corner house is *the* house, the person wou'd be instructed; but shou'd I say that corner house is *an* house, it's probable h'd ask who doubted it? ... The two indefinite articles are *de* and *à*, which are indefinitely used before any gender, either in the singular or plural. viz. *à Pedro, à Maria, à lo bueno..."*
> (Pineda 1726:17-18).

Hasta que Pineda publicó su gramática no he encontrado ninguna otra escrita para extranjeros que trate los temas con tanta profundidad insertando lo formal en lo descriptivo-semántico. El procedimiento tiene sus inconvenientes aplicado -como en el presente caso- a quienes, sin ningún conocimiento gramatical o lingüístico, desean aprender una lengua extranjera; pero también es verdad que Pineda posee dotes didácticas y logra lo que se propone:

> "de ser tan inteligible que me atrevo a dezir que he sido claro y conciso en las definiciones, divisiones y demás cosas necesarias en tratando de cada parte de la oración de por sí..."

El estudio de su obra sería de interés en una historia del desarrollo de las gramáticas españolas en general.

En 1751 se imprimió otra nueva edición, habiendo añadido el autor una gramática, de sólo cuarenta y cinco páginas, de inglés para españoles: *A short and compendious method for the learning to speak, read and write, the English and Spanish Languages, in which each part of speech is separately treated of, after a new method. And a syntax: such as hitherto has never been published in any Grammar before this for the modern languages*. El título se corresponde literalmente con el de la gramática de español de 1726, con la añadidura de que ahora, además de haber corregido los errores de la primera edición, incluye una gramática inglesa y "*many dialogues, and a Hispanism never printed before*". También nos informa que ha eliminado todos los ejemplos relacionados con la religión y que podrían herir sensibilidades o creencias. La advertencia no es banal, ya que Pineda demuestra ser excesivamente extremista en sus ideas y probablemente "amargado y violento", como apunta Martín Gamero (1961:138 ss). Pineda exagera al hablar de novedades: ni el método era nuevo, ni era novedoso el "Hispanismo" (de Vayrac, en su *Nouvelle grammaire espagnole* (1714), ya los incluía).

Para cumplir con todos los tópicos de los autores de aquel entonces, Pineda no deja de hacer mención del corto tiempo que se precisa para aprender el español con su gramática, incluso "sin maestro":

> "... aora que esta gramatica existe, ni los ingleses hallarán excusas, ni los españoles subterfugios... pues pueden *sin maestro, ser maestros de dichas lenguas en seis meses".*

Respecto a los *Diálogos* que también incluye, no son sino series de frases cortas agrupadas por áreas temáticas y se parecen poco a un verdadero diálogo, debidamente contextualizado y desarrollado dentro de una tuación uniforme. Finalmente, Pineda completa su obra de maestro publicando un *Nuevo diccionario español-inglés e inglés y español, que contiene la etimología, de la Propia y metaphórica significación de las palabras, términos de artes y sciencias, nombres de hombres, familias y lugares y de las principales plantas tanto en España como en las Indias-Occidentales. Junto con las palabras arábigas y moriscas recebidas en la lengua Española, con la explicación de las palabras difíciles, proverbios y frases en don Quixote, y en los otros graves autores de dicha lengua corrigiendo los errores que en los antecedentes Diccionarios avia, añadiendo seis mil palabras en español y doze mil en inglés, Londres, 1640.*

Un largo título que podría encubrir el origen plagiario de la obra. Ésta se basa en Stevens, quien a su vez había copiado a Minsheu y a Oudin, cada uno añadiendo algo de su propia cosecha. Según Martín-Gamero (1961:143), las pequeñas innovaciones o adiciones de Pineda sólo llegan hasta la letra "D". A partir de aquí probablemente se le acabó el tiempo o las ganas de seguir poniendo algo de su parte y se limitó a copiar fielmente el modelo.

Si los vocabularios en varias lenguas, presentados en columnas concordantes, se incrementaban continuamente en número con el pretendido fin de facilitar el aprendizaje de

más de un idioma,)por qué no hacer lo mismo con las gramáticas? Esta es la idea que parece presidir la obra de un tal John Henley. Henley concibió el trabajo como una "publicación periódica": una gramática por mes. La colección la titula, ambiciosamente, *The compleat Linguist or an universal grammar of all considerable tongues in being. In a shorter, clearer and more instructive method than is extant. Collected from the most approved hands. To be published monthly, one distinct grammar each month, till the whole is perfected: with a preface to every grammar, relating to each tongue*.

El autor llegó a publicar las gramáticas de español, francés, italiano, griego, latín, caldeo, hebreo, árabe, sirio y sajón (Inglés Antiguo). La de inglés no llegó a publicarse. En agosto de 1719 se imprimió la correspondiente al español: *Number I, for the month of August 1719 being a Grammar of the Spanish Tongue, London, by John Henley M.A.* Se trataba, con toda probabilidad, de un proyecto cuyas pretensiones no eran sino las de "vulgarizar" la gramática. El objetivo declarado es hacer fácil la gramática, de por sí "abstrusa y aburrida". A tal fin, intenta apartarse de definiciones propias del latín y evitar explicaciones que deben buscarse más bien en el léxico o en el diccionario. El conjunto es modesto. La gramática española consta de solo 43 páginas y en ella se trata del alfabeto, los nombres, los casos, el verbo (sobre todo los irregulares, que ocupan 12 páginas) y el adverbio. La redacción es sencilla y clara en los enunciados:

> "The cases have all one ending and are declined with an article.
>
> Genders are three: masculine *el*, femenine *la*. Neuter *lo*: but this is seldom used.
>
> Nouns in *l, o, r* are commonly masculine: except *la carcel, la piel* and others.
>
> Nouns in *a, d* or *ion* are commonly feminine..."

El éxito de la colección debió correr parejo con la calidad de la obra.

En 1718 el presbítero de la iglesia anglicana y capellán de los "honorables señores ingleses mercaderes que comercian en España", huido de España por motivos religiosos, Don Félix Antonio de Alvarado, publicó los *Diálogos Ingleses y españoles con muchos proverbios y las explicaciones de las diversas maneras de hablar, propias a la lengua española. La construcción del Universo, y los términos principales de las Artes y de las sciencias, Londres.*

Al año siguiente sacó a la luz otra nueva edición, ahora ampliando los objetivos e incluyendo también la lengua inglesa como meta del aprendizaje, junto con el español: *Diálogos ingleses y españoles, con un méthodo fácil de aprendér la una y la otra lengua, y muchos proverbios, con las explicaciones de diversas maneras de hablar, propias a la lengua española, la construcción del Universo y los términos principales de las Artes y de las Sciencias" Londres, 1719*.

En esta segunda edición comentaba sobre sí mismo que era "Intérprete de la Liturgia Inglesa en Español, ô Castellano". Y así era, puesto que Alvarado había sido el encargado de revisar la traducción castellana de la *Liturgia Inglesa*, de acuerdo con la reforma impulsada por Jacobo II; dicha revisión fue publicada en 1707 y reimpresa en 1715.

Aunque Alvarado se dedicaba también a la enseñanza del español en su domicilio de Covent Garden, no da la impresión de tener ideas originales o particulares sobre la metodología de su enseñanza. Su obra responde más bien a "urgencias económicas del momento", como declara en el prólogo a Lord Carteret:

> Un forastero, ya de edad, y sin otros medios con que mantenérse, à si, y à su familia, que su indefatigable trabajo, è industria, qué ha dexádo su Pátria, y huydo de la Persecución por el testimonio de una buena consciéncia, implora el Amparo...

No obstante, parece compartir la idea de que las lenguas pueden aprenderse "usándolas",

> "estando convencido por experiencia propia, no sólo en esta lengua, sino también en la francesa, italiana y otras, que así nos familiarizamos más pronto con la lengua que queremos aprender".
> (Alvarado 1718:b3).

En la edición de 1719, en la que "ha descubierto" la posibilidad de que los españoles puedan también aprender inglés valiéndose de su libro, es más explícito sobre las características de los materiales que él ofrece:

> "En la parte inglesa he escrito las palabras según su utilización en el habla coloquial, por ser así más adecuadas al diálogo, no como las expresan los gramáticos (por ej. "thou lovest, he loveth"), sino you love, he loves; las cuales diferencias entre el habla cotidiana y la gramática confunden mucho a los extranjeros" ("In the English I have writ the words as used in common discourse, as being more agreeable to Dialogue, not as spoken by Grammarians (ex. gr. thou lovest, he loveth) but you love, he loves; which difference between common discourse, and Grammar very much confounds all foreigners..."
> (Alvarado 1719:XIV).

Pero sus pobres conocimientos respecto a temas lingüísticos se ponen de manifiesto: ansioso de cantar las excelencias del español, no repara en añadir que esta lengua está compuesta "of the Latin, French and Italian", que el portugués es "a subdialect of it" y -para contraponer la generalizada opinión de que en el español hay mucha influencia árabe-, que los elementos árabes son tan escasos en la actualidad como lo es "the Moorish Blood now left in Spain".

La obra consta de 15 diálogos, como se especifica en la "Tabla de Contenidos". Los catorce primeros están tomados de Sobrino (quien, a su vez, había tomado algunos de Minsheu y de Juan de Luna). El decimocuarto se alarga mucho y se estructura en tres partes (con varios capítulos cada uno de ellas, que ocupan desde la página 225 a la 487); a pesar de ello, contiene también todo el diálogo correspondiente de Sobrino. En cuanto al diálogo 151, el autor parece dedicarlo a una lección de propaganda religiosa y lo desarrolla "entre dos

protestantes, el uno llamado Miguel, y el otro Raphael, en que muestran sus razones, porque ellos no quieren ser Papistas". La "lección" se extiende a lo largo de casi 100 páginas y está seguida de una tabla

> "En la qual, por algunas Antitheses, se declara la differencia y contrariedad que ay entre la doctrina antigua de Dios contenida en la Sagrada Escriptura,
> y enseñada en las Yglesias Reformadas, y la doctrina nueva de los hombres, enseñada y mantenida en la Yglesia Romana o Papística".

Así como también

> "Una carta de aviso de un padre protestante a su hijo, en peligro de ser sonsacado al Papísmo"

El libro se acaba con unos "Titulos que se han de dar a cada género de personas de boca o por escripto, según su calidad y profession"; con una "Orthografia española" (que ocupa unas 20 páginas) y con una "Guía de caminantes a los mejores lugares de la Europa, Asia y Africa".

Como ya se ha apuntado, los diálogos han sido tomados de Sobrino y traducidos al inglés. La copia es casi literal, permitiéndose Alvarado solamente algunas modificaciones menores, como puede apreciarse en el siguiente cotejo:

SOBRINO/MINSHEU (Diálogo segundo)	**ALVARADO (Diálogo Segundo)**
En el qual se trata de comprar y vender joyas y otras cosas, entre un hidalgo llamado Thomas, y su muger Margarita, y un Mercader y un Platero.	Entre un Hidalgo llamado Thomas y su muger Margarita, un Platero y un Mercader.
THOMAS. Adonde quereis que vamos, señora?	*Thomas*. Adonde quieres que vayamos?
MARGARITA. Vamos a la plateria y compraremos algunas pieças de plata.	*Margarita* Adonde fueres servido, yo irè a donde me llevares.
THOMAS. Y de allí?	*Tho.* Vamos a la platería a comprar
MARAGARITA. Iremos a la lonja para comprar algunas cosas.	*Marg.* Después iremos a la lonja para comprar algunas cosas.
THOMAS. En el nombre de Dios, entremos en esta tienda.	*Tho.* Entremos en esta tienda.
MARGARITA. Plegue a el sea con pie	*Marg.* Entremos

derecho.	
THOMAS. A, señor, guarde Dios a v.m.	*Tho.* Señor mío, sírvase v.m. de mostrarnos algunas buenas piezas de plata, de buena hechura para que agraden a mi muger.
PLATERO. Y venga con vuestras merçedes.	*Platero*. Que generos quiere v.m.
THOMAS. Mandenos mostrar algunas buenas.	*Marg.* Muestrenos v.m. taças. copas, jarros, fuentes, platos, platillos, escudillas, cucharas, tenedores, saleros y vinagreras.
PLATERO. Que generos quiere v.m.? taças, copas o jarros, fuentes, platos y escudillas, es lo mas necessario.	

La adaptación de Alvarado adecua, sin embargo, el español al uso contemporáneo. Es preciso destacar que el mal denominado "Diálogo catorce" sirve para ofrecer vocabulario español siguiendo "la construcción del Universo" (como declara el autor). De hecho se subtitula "*Un methodo facil para aprender la lengua española; por la colocación de las palábras segùn la construcción del Universo. Con los principales términos de las Artes y de las Sciencias"*. El propósito es -y así lo expresa Alvarado en el "Aviso al Lector" que precede a este "diálogo"-,

> "hallar y aprender los términos mas comunes y muy muchas vezes los mas ignorados de los mas aprovechados".

Con tal fin, se recogen

> "términos de la una y la otra lengua, dispuestos según el Orden de las cosas, como ellos están dispuestos en los Diccionarios, según el orden de las Letras".

El consejo pedagógico del autor es que

> "conviene leella y releella muchas vezes, y aprendella, tanto de inteligencia, como de Memoria: y por ello sera bueno aplicarse assaz, y algunas vezes copiarla ô transcribirla; porque nuestra memoria deve ser cultivada y sin exercicio es ingrata y estéril".

Difícil tarea se encomienda al estudiante, que, junto con algunos breves diálogos, se enfrenta a largas listas de términos cuya única ventaja es la de ir acompañados de su correspondiente traducción al inglés.

Otro inglés, vicecónsul de Su Majestad Británica, residente en Valencia, donde ejercía de intérprete de la Real Junta de Comercio y del Consulado, publicó en 1784 una *Gramática Inglesa y castellana, o Arte metódico y nuevo para aprender con facilidad el*

idioma inglés. Se trata de Juan Steffan. Es una gramática copiada de otros autores aquí y allá. El título no debe inducir a error: la obra no contiene dos gramáticas (una inglesa y otra española), sino sólo la inglesa, pero en español. A través de la portada sabemos que consta de:

- explicación de los diferentes sonidos de cada letra.
- recopilación de las abreviaturas.
- definición de las partes del discurso.
- declinación de nombres y pronombres.
- conjugación de los verbos, con una tabla de los que son irregulares.
- un tratado de las preposiciones y de su régimen.
- las reglas de la construcción.
- las excepciones y observaciones sobre cada parte del discurso.
- anglicismos.
- y "unos dialogos familiares conforme a los mejores autores".

La gramática es un conjunto bastante indigesto de normas y reglas, con sus correspondientes excepciones. Entre los diálogos, el número quince es especialmente interesante porque, indirectamente, hace mención de una determinada manera de enseñar lenguas. He aquí el texto:

> -Quién es su maestro?
>
> -Es inglés de nación.... Nos da cada semana dos lecciones o tres en Diálogos para aprender de memoria.
>
> -)Es esto todo?)No ha hecho vm. otra cosa desde que empezó a aprender?
>
> - He aprendido a leer.
>
> - Pero quiza su maestro mismo no sabe leer.
>
> - Es suizo.
>
> - Esto haría rebentar de risa a un inglés, si llegase a saber que la lengua inglesa fuese enseñada en alguna parte del mundo por un suizo. Solamente se aprende un lenguaje mediante las muchas explicaciones y traducciones que uno hace de ambas maneras.
>
> - Mi maestro ha empezado a hacerme aprender el uso, y práctica de los artículos, las declinaciones de los nombres, las conjugaciones de los verbos, y las principales reglas de la construcción, enseñándome a leer al mismo tiempo... Aora me hace construir el Telémaco y los Viajes de Ciro; me da una composición sobre los principios y las reglas del idioma inglés.
>
> -)Entiende vm. lo que lee?
>
> - Perfectamente excepto cuando encuentro algunos idiotismos."

Aunque Alvarado no descubre nada nuevo, su testimonio sirve para constatar cuán consolidada estaba la utilización de los textos dialogados en la enseñanza de lenguas.

En 1766 Joseph Giral Delpino (o del Pino) publicó la *New Spanish grammar, or the elements of the Spanish Language containing an easy and compendious Method to speak and write it correctly: with several useful remarks on the most particular idioms; and fundamental rules shewing how to make use of them, both in speaking and writing: the whole extracted from the best observation of Spanish Grammarians, and particularly of the Royal Academy of Madrid*.

Del Pueyo afirmará unos años más tarde que Delpino era extranjero, al igual que Pineda y Stevens. Martín-Gamero (1961:183) concluye que podría ser de origen filipino o español residente en esa excolonia española por largo tiempo. Lo que sí parece cierto es que se dedicaba a la enseñanza del español, "en la Corte de Londres", según confiesa en la portada de su *Diccionario español-inglés e inglés-español*, de 1763 y en la de la gramática citada. Llama la atención que este autor insista en dar valor de [s] a la "c" ante "e, i, y" y de [z] ante cualquier vocal si la "c" lleva cedilla (ç). Quizás sea esta una razón más en favor de la tesis de que Delpino no era español o había vivido por largo tiempo en Filipinas o Hispanoamérica.

La gramática de Delpino se enriqueció, en la tercera edición, de 1787, con una pequeña *English Grammar for the use of Spaniards*. Así se imprimió en la edición de Philadelphia en 1795 y esta misma versión es precisamente la que toma como base Raimundo del Pueyo para publicar, en 1792, *A New Spanish Grammar*.

Del Pueyo, que se intitula M.A. (Master of Arts), era profesor de español en Londres, donde también enseñaba italiano. Además, el editor señala en la obra que Del Pueyo habla latín, francés e inglés, y que enseña siguiendo el método gramatical, pero "on very moderate terms". Del Pueyo no hace suya la gramática de Giral Delpino (o del Pino); este hecho lo pone claramente de manifiesto en la segunda edición, de 1800, en cuya portada, al título completo añade *"By Hto. San Joseph Giral Delpino. A new edition carefully revised and improved by Raimundo del Pueyo M.A."*. En este aspecto, es un autor ejemplarmente honesto. En el "Prólogo al lector" deja claro qué es lo que él ha hecho:

> "Con esta intención he procurado... corregir la Gramática de DelPino, o por mejor decir, componerla de nuevo. Pues rara palabra he observado en ella, que no haya merecido mi corrección, u absolución total, substituyendo otra propia en su lugar, acortando muchos diálogos verdaderamente indignos de la estampa, y del oído del discípulo inocente que los estudia"

Y ha elegido la gramática de Delpino como base de la suya porque, comparada aquélla con las de Stevens y Pineda, Delpino es el único que tiene

> "alguna idea de la lengua española: pero como para publicar un tal libro no solamente se requiere que el autor sea nativo en la lengua que publica, sino también gramático de ambas lenguas, propia y latina. No es de maravillar que las ediciones anteriores a ésta

> hayan estado llenas de errores: incompletas y faltas enteramente tanto del acento, como de la verdadera pronunciación española para los que desean aprender esta hermosa lengua"

Respecto a la pronunciación, uno de los detalles que enmienda Del Pueyo es precisamente la anotada por Delpino respecto a la "c" ante "e,i" ([s]). Del Pueyo propone [θ]. Del Pueyo es un convencido defensor de la enseñanza de la gramática:

> "Esta misma ceguedad tienen algunos de los muchos que desean aprender los idiomas extrangeros, quienes llevados de la corriente de su loca presunción, no quieren adocenarse a las reglas de un maestro idóneo".
> "Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática, si se considera como medio indispensable para aprender alguna lengua extraña. Pero muchos dudarán tal vez que sean necessarios todos los rudimentos della, pareciéndoles suficiente el conocimiento que quizá tendrán de la latina."

Y sigue argumentando que los griegos y los romanos no pensaban así y disponían de "gramáticas y escuelas para estudiarlas". Porque, además del uso, cuya utilidad y necesidad admitían, "conocían también que convenía perfeccionarle con el arte". Como resultado de esta "cejudez pueril", muchos pretenden

> "componer inmediatamente, sin saber todavía el orden, y concierto, que deben tener entre sí las partes de la oración, ò la sintaxis particular del idioma, que se proponían aprender. Pero qué es lo que acontece a estos tales? En lugar de anhelar el adelantamiento, pierden el dinero y la paciencia, aburren a sus maestros, y al cabo de algún tiempo se hallan muy atrasados del progresso que sin duda hubieran hecho, si se hubiessen sometido de buena fe, baxo la instrucción del celoso maestro".

De particular relieve para Del Pueyo y aquello "en que consiste la parte esencial de la sintaxis", es el régimen preposicional de "verbos y otras partes de la oración". A tal fin, ofrece una lista de verbos
que rigen una determinada preposición. Es sorprendente que la sintaxis se reduzca a parcela tan limitada, máxime teniendo en cuenta que tales listas ya habían sido incluídas por otros manualistas bastantes años atrás. La gramática incluye también una sección de vocabulario traducido al inglés y ordenado por áreas temáticas, una parte que él llama "Familiar Phrases" o frases usuales (*Nada de eso hay. Es incierto. Sea en hora buena. Tengo hambre...*) y un conjunto de "Diálogos Familiares", aunque más que diálogos son frases que suelen decirse en determinados contextos:

> -Buenos días tenga vmd.
> Yo se los deseo a vm.

Buenas tardes de Dios á v.m.

Buenas noches, tenga vm.

Servidor de Vd.

Cómo esta vm?

Bueno, para servir a vm.

Cómo va?

Siempre al servicio de vm.

etc.

En 1797 salió de la imprenta *A new practical grammar of the Spanish Language in five parts. Together with extracts in prose and verse, from the writings of Cervantes, De Solis, Yriarte. Isla, etc. and an English Grammar for the use of Spaniards*, de un tal **Don Felipe Fernández**, A. M., "a native of Spain, and Founder of the Royal OEconomical Society of Xerez de la Frontera". El contenido de las cinco partes de su gramática es muy similar al de sus inmediatos predecesores en este tipo de publicaciones. En la **Parte Primera** trata de la pronunciación. En la **Parte Segunda**, de la morfología. En la **Parte Tercera**, de la sintaxis. En la **Cuarta Parte** ofrece una lista de palabras (especialmente verbos) que rigen determinadas preposiciones, junto con una lista bilingüe de términos agrupados por áreas temáticas. En la **Quinta Parte**, incluye frases usuales y diálogos en inglés y español, así como fábulas selectas, correspondencia comercial, extractos de Cervantes, Iriarte, etc. Y para no ser menos respecto a Delpino o Del Pueyo, añade una muy corta gramática inglesa para españoles y una lista alfabética de topónimos que difieren en inglés y en español.

Felipe Fernández era seguramente otro emigrado español en Inglaterra y vivía de su actividad como profesor de español. Así se deduce de lo que afirma en el prólogo a su Diccionario, de 1808 y en el de su gramática. En ellos afirma que su obra

> "lleva tres objetos. El primero y más principal es expresar mi reconocimiento a la nación inglesa, por la generosa hospitalidad que me ha franqueado; los otros dos procedentes de la misma gratitud, son el servir de alguna utilidad a los sabios y a los comerciantes de una nación que me ha concedido un tan generoso asilo".

El autor encontró en la actividad docente un eficaz medio de vida. Su gramática fue bien acogida, puesto que en 14 años se reeditó seis veces y no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos, donde la primera edición se realizó en 1799. Él mismo comenta en el prólogo a la edición de 1822 y en una traducción de *Raselas, Príncipe de Abisinia*, que

> "habiendo publicado en inglés una gramática de la Lengua Española, que corre baxo mi nombre y que a pesar de sus contrarios en 14 años corre ya por seis ediciones, además de que la segunda fue reimpresa en Filadelfia, y hallándose los Estados Unidos en constante intercurso con las colonias americanas de los españoles es muy verosímil que se haya reimpreso más de una vez y además ya la estoy preparando para la 70... También en

> inglés un libro de oraciones para que los pupilos las traduzcan al español, en 7 años 3 ediciones. He inventado y publicado 2 índices de las irregularidades de las partes declinables, el 11 de la oración española, el 21 de la francesa, mostrando la voz primitiva a que cada uno pertenece, y en español el número de la página de la Gramática en que se encuentra... Un diccionario mixto inglés-español (con anterioridad había dos diccionarios, uno con muchas ediciones, de otro dos), pero ninguno ahorra el desconcierto por distracción de buscar en la parte inglesa una voz española, ni mostrar a primera vista la similitud o diferencia de los dos idiomas con particularidad en las voces del mismo origen... he vendido 500 ejemplares en 22 meses".

De manera que F. Fernández se hace acreedor de una encomiable actividad como autor y profesor de español. Sin lugar a dudas sus conocimientos de otras lenguas le ayudaron sobremanera; él mismo dice que "en beneficio de sus alumnos habla también latín, francés e inglés". Lo más sustancioso de la obra de Fernández es la gramática española. La pequeña gramática inglesa que añade es de sólo 35 páginas y se reduce a la exposición y clasificación de los verbos irregulares. Lo más probable es que estos "extractos" de gramática inglesa que tanto él como Pineda, Delpino y Del Pueyo incluyen en sus gramáticas españolas, vayan orientados específicamente hacia los muchos emigrados españoles que por aquellos años buscaban refugio en Londres, ciudad donde algunos de ellos residían. La práctica de estos autores recuerda de alguna manera lo que en 1662 había hecho James Howell, quien adjuntó a su *English Grammar* una breve *Gramática de la lengua española o castellana* (basada en la gramática española de Oudin).

Siguiendo la costumbre, Felipe Fernández incluyó al final de su obra una lista de vocabulario agrupado por áreas (cuerpo humano, afirmar, negar, comer, beber, voces mercantiles, ir, venir, acerca de preguntar, del paseo...); aquí recoge "words as most frequently occur in common use and therefore to be known first by young beginners"; una serie de diálogos muy semejantes a los de Giral Delpino (*Acerca de saludar e informarse de la salud, antes de acostarse y después de acostado, del vestido*, etc.) y proverbios y cartas comerciales. Alguna de estas últimas se asemeja más a un "sermón religioso" que a una carta comercial.

La gramática, escrita en inglés, alcanzó fama y fue muy utilizada. De ello se alegra, como no podía ser menos, el autor, quien manifiesta su contento en el prólogo de la edición de 1822:

> "Porque apenas había pasado yo un año enseñando, quando me hallé con una porción de pupilos, que sin haber estado en España hablaban el español tan bien, que los recién llegados de aquel país los tenían por paysanos, cosa que me han dicho no haberse hecho por otros."

No estaba desencaminado en su autoestima Felipe Fernández. En 1828 George Heaven, "Professor of Languages", volvió a imprimir su obra, con algunos arreglos: *A*

practical grammar of the Spanish Language, by Don Felipe Fernández, M. A.. A new edition considerably altered... London 1828. Según se desprende de la propaganda editorial incluida en las últimas páginas, podría tratarse ya de la doceava edición de la gramática de F. Fernández. En esta refundición por Heaven, la gramática inglesa para españoles se amplía considerablemente, alcanzando las 70 páginas. Buena parte de esa ampliación se centra en un largo listado de verbos ingleses con partícula.

Otro hecho pone de relieve la difusión y aceptación de los manuales de F. Fernández: en 1807 publicó en Londres unos *Exercises on the rules of construction of the Spanish Language. With references to the rules of the Spanish Grammar*, (*Second edition*). De esta manera se pone a disposición de los alumnos una apreciable ayuda para completar el aprendizaje de la gramática "teórica". El librito consta de una serie de textos ingleses, agrupados según las reglas anotadas y con traducción parcial al español, siguiendo la técnica de la "traducción interlineal": se dejan en blanco aquellos elementos de la "construcción" sobre los cuales incide la regla enunciada para que el discípulo ponga a prueba sus conocimientos.

Para completar su haber en publicaciones, en 1811 sacó a la luz un diccionario inglés-español: *The first dictionary of two languages under a single alphabet, English and Spanish*. En él, tanto las voces españolas como las inglesas se funden en una sola ordenación alfabética, que él supone que facilitará la tarea de consulta por parte del alumno. La reimpresión de este diccionario en 1817 es prueba de que su innovación lexicográfica tuvo un cierto eco, a pesar de la escasa funcionalidad que tal "invento" implica.

El siglo XVIII se caracteriza en Inglaterra por una notable actividad docente en el campo del español. Tal actividad fue propiciada y acaparada por los emigrados huidos de España. La mayor parte de éstos eran gentes con estudios, particularmente religiosos. La enseñanza de su lengua materna resultaba ser el camino más fácil para ganarse la vida, aunque su formación lingüística fuese escasa o inexistente. Su esfuerzo y dedicación lograron, no obstante, excelentes frutos, aunque también sea preciso reconocer que en cuanto al método se limitaron a hacer "lo que solía hacerse en el siglo en que les tocó vivir".

De 1798 parece datar la primera edición de un librito de José González Torres de Navarra. En la edición consultada por mí, la cuarta, de 1808, el nombre aparece inglesizado, como "Josef" y el título reza así: *Ensayo práctico de simplificar el estudio de las lenguas escritas, verificado sobre la inglesa para exemplo de todas las demás por el coronel Don José González. Revisados por el autor en sus tres partes:*

1º. Gramática comparada.
2º. Versiones literales.
3º. Diccionario radical.

En la oficina de Doña María Fernández de Jáuregui, calle de Santo Domingo de México, año de 1808.

Martín Gamero (1961:177) cita también otra edición de 1813 y considera que esta obra corresponde a la reseñada por Cardim (1931) como *Gramática inglesa. Ensayo práctico de estudiar los idiomas por comparación, 1799.* Vale la pena mencionar esta obrita porque

en el prólogo se habla ampliamente sobre algunos aspectos metodológicos de indudable interés.

En primer lugar, González Torres parte de la base de que no todos los métodos son iguales para alcanzar fines diversos. Él afirma que

> "el fin con que aprendemos idiomas varía en cada sujeto y en cada ocasión; pues de uno deseamos entender los libros; de otro deseamos entender a las personas que le hablan; y de alguno tal vez... también hablarle y escribirle como ellos".

Se asienta así la base de que cada objetivo requiere la utilización de los medios adecuados.

En segundo lugar, el autor concluye que "para entender los libros basta con tener nociones gramaticales de la nueva lengua, caudal de voces equivalentes y conocimiento de su construcción". Si se trata de hablar la lengua, entonces se deben aplicar otros remedios:

> "para entender a los que le hablan basta con vivir una temporada en el país de su naturaleza; pero para poseer una lengua extranjera tan bien como la materna se requieren mil circunstancias que con dificultad se reúnen; por ejemplo, que le precisen a uno hablarle desde la cuna con persona que no sea ordinaria ni provincial; que se le enseñe a leer y escribir al mismo tiempo que la suya natural; que continúe leyendo libros, escribiendo muchos papeles, hablando con nacionales cultos, especialmente mujeres; últimamente que se domicilie por largo tiempo en el país donde se hable..."

Aunque las ideas se vierten sin analizarlas en detalle, contienen una alta dosis de sentido común. Pasa, en tercer lugar, a centrar el tema de la gramática:

> "La continua experiencia está siempre gritando contra el abstracto, metafísico, tardo y repugnante método de enseñar una lengua como una ciencia".

Porque -y aquí se alinea con el hilo conductor mantenido por eminentes pedagogos - éste es un

> "método directamente opuesto a la naturaleza del fin con que se enseña... método tan seco y árido, que no conoce el alumno que sabe el idioma, hasta que su maestro se lo asegura".

Con ello González Torres reafirma su punto de vista sobre la falta de motivación que una enseñanza abstracta y memorística origina en el alumno. A partir de ahí el autor delinea un método y lo experimenta, invitando a alumnos e incluso a profesores de Madrid a ser sujetos de su experimento y comprobar por sí mismos los frutos de su proceder.

Algunos alumnos se someten a la prueba; los profesores ni siquiera acuden a su invitación. Su "experimento privado" consistía en lo siguiente:

> "Lo hice en mi casa con tres sugetos de instrucción y talento. Les formaba cada día una tabla, que acompañase a la regla general correspondiente de las nociones... Luego les traduxe literal y repetidamente un párrafo, haciéndoles notar el análisis gramatical de cada voz inglesa por el carácter con que se hallaba marcado en las tablas."

Algunas ideas de González Torres son excelentes y acertadas. Quizás le falta coherencia y base sólida que sustente su procedimiento. El método que revela en su experimentación, no se hermana bien con los postulados enunciados. Según comenta en el prólogo, el lema es "enseñar las lenguas por comparaciones recíprocas, pues no son desemejantes entre sí más que en las facciones y no en el esqueleto de sus partes". De ahí que su plan se cifre en los siguientes puntos:

"11 Nociones gramaticales inglesas para que se comparen a las españolas que se suponen sabidas".

Quizás se encuentre aquí un grave error del autor, quien asume que los alumnos ya conocen bien esas nociones gramaticales cuando anteriormente había afirmado que pocos conocen la gramática de su lengua si ésta no se ha estudiado previamente. En realidad las "nociones gramaticales" para este coronel no parecen ser sino las flexiones morfológicas, lo cual simplifica mucho el tema. Comprendidas estas "nociones",

"20 Diccionario de voces raices inglesas... para que se hallen en su sentido recto".

Es un elenco de voces derivadas, verbos irregulares, partículas, siempre acompañadas de su traducción al español. Sigue un prontuario de los verbos y nombres más usuales; muchas de esas palabras llevan un signo que remite a las tablas de términos compuestos y derivados.

"31. Retazos escogidos de autores ingleses en prosa y en verso "con la traducción al pie de la letra para que se conozca su valor positivo en Español y la variedad de sus partes".

El objetivo es enseñar a traducir autores ingleses "sin esperar a imitarlos de palabra o por escrito". El método combina, pues, el contraste entre las lenguas, el análisis gramatical y la traducción interlineal o literal. Ya se vio en páginas anteriores que Radonvilliers había presentado un proceder semejante. Lo mismo habían hecho otros autores. Las tajantes afirmaciones del prólogo respecto a que lo abstracto no sirve para nada,
que la lengua oral se aprende hablándola en el país de donde procede, sólo encuentran un eco parcial en la práctica propuesta por este profesor. El análisis que preconiza no deja de ser

un análisis gramatical. No es fácil -y González Torres lo prueba una vez más- hermanar los planteamientos teóricos con la práctica en el aula.

7. Diccionarios y otras ayudas complementarias.

El *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, de la Real Academia Española, se imprimió en 1726, sólo unos años después de que Sobrino hubiese reeditado como suyo el *Tesoro* de Oudin. El primer volumen del diccionario vio la luz en 1726, pero el sexto se retrasó hasta 1739, prueba inequívoca de la importancia y envergadura de un proyecto de este tipo. El *Diccionario* será la obra de referencia y consulta obligada para quienes se dedicaban a la lexicografía. Que el Diccionario de la RAE fue muy pronto conocido y utilizado en el extranjero es un hecho avalado por los numerosos ejemplares existentes en Bibliotecas Nacionales de Europa, desde la segunda mitad del siglo XVIII. Sin embargo, este diccionario no es ciertamente ideal para estudiantes extranjeros de español debido al carácter de sus definiciones, más bien "abstractas y académicas", poco proclives a la explicación en términos de uso, y en razón de que, por su naturaleza (es un diccionario **de Autoridades**), no se incluían otras lenguas. Los diccionarios bilingües de Oudin, Pallet o Mez satisfacen mejor las necesidades de los estudiantes extranjeros en cuanto que, o bien se limitan a explicaciones del significado (con su correspondiente traducción a otra lengua), o bien se circunscriben a la traducción de los términos españoles a una segunda lengua.

A lo largo del siglo XVIII se publicaron también otros diccionarios bilingües. Schmidt publicó un diccionario español-alemán en 1795, en Leipzig. El capitán John Stevens (personaje que a juzgar por sus obras debió ser un gran viajero) imprimió un libro de lo más completo para los ingleses, en 1706, con el título de *A new Spanish-English Dictionary. Collected from the best Spanish Authors, both ancient and modern. Containing several thousand words more than any other dictionary; with their etymology; their proper, figurative, burlesque and cant significations; the common terms of arts and sciences; the proper names of men; the surnames of families, and an account of them; the titles of the nobility of Spain; together with its Geography and that of the West Indies; with the names of such provinces, towns and rivers in other parts which differ in Spanish from the English.*
Also above two thousand proverbs literally translated, with their equivalent where any could be found; and many thousands of phrases and difficult expressions explained. All the words throught the Dictionary accented, for the ascertaining of the pronunciation. To which is added, a copious ENGLISH AND SPANISH DICTIONARY, likewise A Spanish GRAMMAR, more complete and easy than any hitherto extant: wherein The SPANISH DIALOGUES that have been published are put into proper ENGLISH. London, 1706.

Aunque los juicios sobre el valor y la originalidad de Stevens no son muy favorables (Martín Gamero 1961:129 ss; A. Alonso 1975:220), debe reconocérsele al menos el prurito

de erudición de que hace gala en el prólogo, en relación con las características del español, lengua que recibe abundantes elogios y sale bien parada en su comparación con el latín, al cual casi se equipara:

> "Observamos que las palabras y la gramática son iguales en ambas lenguas, y estas son las partes principales de que se componen las lenguas".

En su afán de cantar las excelencias del castellano, explica la existencia de los diferentes acentos o de otras lenguas de manera curiosa, sin reparar en la gravedad de los errores. En Cataluña, dice,

> "Las clases altas hablan el castellano puro, la clases bajas lo hablan mal; además, usan otra lengua muy peculiar, que no entienden los demás españoles. Es una especie de "Limosine", o sea, del país de Limoges, que es un francés bárbaro, que trajeron de Francia a esta región, con la cual tiene frontera y con la que siempre ha habido muchos contactos".

La relación o "catálogo" de autores sobre los cuales dice que se basa su diccionario es impresionante: sobrepasa el centenar, aparte "at least as many more which I took no care to set down as I read, and cannot now call to mind" (*y otros tantos más que no me preocupé de anotar al leer y de los que ahora no me acuerdo*). El diccionario está basado en las obras que le habían precedido, hecho poco nuevo en este tipo de trabajos. La desproporcionada erudición que el capitán Stevens intenta exhibir queda patente en este ejemplo, correspondiente a la voz "abad":

> *Abád*, An Abbot, chief of a Monastery of Monks or the Orders of St. Benedict, St. Bernard. St. Basil, and some others. In Spain some houses of Canons Regular have Abbots. There is also an Abbot in some Collegiate Churches, who is not chief, as in Toledo, the Abbot of St. Leocadia. In the Country in Spain they also in many places call the Curate, or Chief Priest of the Parish, *Abad*. It is derived from the Hebrew, *Aba*, signifying a Father, Superior, or Master.
> Prov. *El Abád de dónde cánta yánta*: Where the abbot sings, there he gets his dinner. To signify that Churchmen are to live by their function.
> Prov. *Cómo cánta el Abád respónde el monacéllo*: As the Abbot sings, so the Acolyte, or the Clerk answers. To advice men to good breeding, because tho'a Man be a Superior, if he gives bad Language, he may meet with worse. Our Scolds say, I give her as good as she brought, much to the same effect...."

Y así continúa John Stevens explicando siete proverbios más.

En 1798, C. M. Gattel editó otro *Nouveau dictionnaire de poche françois-espagnol*, en dos volúmenes. Los diccionarios de bolsillo serán otra de las novedades en la lexicografía del futuro.

Los diccionarios en varios idiomas, dispuestos en columnas, ya tenían una larga tradición. El número de lenguas podía ampliarse con facilidad de cuatro a cinco, o a seis, siete, etc. El "Calepino" era el más representativo de este tipo de libros. Una edición del Calepino impresa en Amsterdan en la segunda mitad del siglo XVIII (no se lee con claridad la fecha exacta, pero hay ediciones en ocho lenguas al menos desde 1584 (Basilea) nos servirá de ejemplo para evidenciar la utilidad de estas obras lexicográficas o quizás léxicas. En cada página están dispuestos cuatro idiomas: francés, latín, español y portugués a la izquierda; italiano, alemán, flamenco e inglés a la derecha. El contenido se ordena en series de 6 a 16 frases, agrupadas por temas diversos, no siempre relacionados con campos semánticos. He aquí un ejemplo:

A1: Dieu scait ou / Deus novit ubi / Dios sabe donde / Deus sabe a donde / Dio sa dove / God weiss wohin / Godt weet waer / God knoweth where.

Y las oraciones en que se agrupa el texto son de este tenor:

(C5)
1. Ya a mucho tiempo.
2. Como deçimos
3. Aqui cerca
4. Esto no le agrade a sus bellos dientes
5. A este precio esto sea dicho aqui
6. No considerais lo que haceis
7. Guardaos
8. Es mi fiel amigo
9. Sin hacer mas complimientos
10. Es menester que me baja.

Lo interesante y peculiar de este *Octogloton* es su ordenación por frases y no por palabras. Por lo tanto puede decirse que no está lejos de la técnica que siguió Bathe (*Ianua linguarum...*) y ciertamente enraizado en el proceder de los *Coloquios* que desde el s. XVI incluían un glosario de frases útiles o usuales, amén de un posible listado de palabras ordenadas alfabéticamente.

Más propiamente dentro de lo que eran los listados de palabras en dos lenguas está el *Nomenclator y vocabulario en español y flamenco de los nombres, verbos y adverbios, que son muy necesarios para los que desean aprendellos*, de David de Torres, publicado en Amsterdam en 1746. El libro sigue fielmente la estructura y ordenación ya clásica en los *Nomenclator* y en los *Colloquia*, las palabras se agrupan según temas o campos semánticos: *"Nombres de Dios y del cielo y sus atributos. Nombres de los quatro elementos. Nombres del*

tiempo. Nombres del hombre y sus miembros...". Los verbos y adverbios se ofrecen al final por orden alfabético. Cada una de las secciones o temas se presenta a doble columna, en español y en flamenco. Las voces son o bien palabras o bien sintagmas nominales:

I. Nombres de Dios y del Cielo, y sus atributos

El Eterno y Bendito

La eternidad

El Santo y Piadoso

El Sol y la Luna

Las Estrellas

Las Nubes

Los Astros

La salvacion de las almas

etc.

Una interesante variante introducida en los manuales políglotos es la ofrecida por Ignacio Weitenauer, quien, en 1762, publicó su *Hexagloton sive modus addiscendi intra brevissimum tempus linguas: gallicam, italicam, hispanicam, graecam, hebraicam, chaldaicam, anglicam, germanicam, belgicam, latinam, lusitaneam et syricam*. Es novedoso, aunque no sorprendente, que este autor jesuita incluya, además de los idiomas que ya eran usuales en este tipo de libros, lenguas como el hebreo, el caldeo y el sirio. Pero también se da otra novedad: Weitenauer incorpora su propia teoría sobre cómo aprender una lengua. Y para ello se vale del método comparativo y de la traducción interlineal. La obra se estructura en cinco secciones para cada una de las doce lenguas presentadas. Estas secciones constan de las siguientes partes:

1. Un breve esquema gramatical de cada una de las lenguas, que debe ser memorizado. El esquema es idéntico para todos los idiomas.

2. Un vocabulario breve en el que se contienen los elementos léxicos utilizados en el texto.

3. Una lista de formas, especialmente centrada en los tiempos compuestos del verbo.

4. Un ejemplo práctico para ilustrar la manera como se puede proceder en la utilización de todos estos complementos o ayudas es la traducción y explicación de textos. Utiliza para ello una serie de símbolos convenidos, sobre cada una de las palabras, haciendo referencia a la gramática, al vocabulario o a la lista de formas.

5. Un apéndice sobre la pronunciación, con símbolos que bien podrían considerarse fonéticos. Esta parte se basa en el texto de Fenelón, *Telémaco*, y toma como punto de partida la versión latina. Para la representación de los sonidos se fundamenta en el sistema gráfico del latín.

Weitenauer reúne en un solo libro algunas de las prácticas ya existentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; por un lado, los útiles manuales políglotos, que ofrecen la posibilidad de ser utilizados en toda Europa; y por otro, la traducción interlineal (documentada desde el siglo XVI al menos), el vocabulario básico y fundamental (de fácil y rápido acceso) y las breves anotaciones gramaticales que servían de sustituto a una gramática más completa (la cual tenía que ser, por necesidad, excesivamente larga y extensa).

En las publicaciones realizadas en los Países Bajos se habían tenido en cuenta, de alguna manera y en determinadas ocasiones, las necesidades que pudieran tener quienes deseaban aprender un idioma extranjero. Se iniciaba así lo que hoy denominamos *manuales para usos especiales*. No se trata el tema con el mismo grado de especificidad que en la actualidad, pero se da ya una presencia notoria del "sentido común y de la observación" por parte de autores y profesores que perciben lo que necesitan quienes tienen que valerse de un idioma para realizar determinadas actividades. Una de las necesidades más perentorias era la de "ayudar a escribir cartas". Sin ser pionero en el tema, se aplica especialmente a esta tarea Juan Vicente Peliger. En 1627 ya había publicado su *Primera y segunda parte del estilo y método de escrivir cartas missivas y responder como conviene a ellas en qualquier género de conciertos, negocios y ocasiones, conforme a la nueva gramática de Castilla,... agora en esta última impressión corregido y enmendado, en Sevilla*.

Con fines semejantes publicó Juan Paez de Valenzuela y Castillejo otro manual titulado: *Para secretarios de señores y todo género. Nuevo estilo y formulación de escrevir cartas missivas*, en Madrid, 1644. Similar orientación y propósito tiene el *Secretario español, enseñando la manera de escrivir cartas españolas, según el estilo moderno, esplicadas en francés*, libro impreso en Colonia en 1720. Es éste último un librito totalmente dedicado a la correspondencia, de manera similar a como lo había hecho Peliger. Conviene tener en cuenta que algunas gramáticas ya incluían modelos de cartas en apéndices finales. Mas esto era claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de quienes dedicaban su vida a esta profesión. El presente manual recoge 160 modelos diferentes de cartas, siempre acompañando la traducción francesa en la página de la derecha. Cada una de las misivas va seguida de la correspondiente carta de respuesta. Los personajes a quienes se dirigen las cartas son variados: a un gentilhombre, a un conde, a un mercader, a un juez, a un particular; como lo son también los temas: una felicitación a un barón, una felicitación al rey, etc. Destacan las misivas a la aristocracia o gentes de la alta sociedad, con toda seguridad porque eran quienes utilizaban el correo en aquellos años. El anónimo autor señala en el prólogo que su libro obedece a lo mucho que es utilizado el español en aquel entonces, ya que "incluso las naciones que en otro tiempo demostraban antipatía hacia los españoles, ahora aprenden el español y lo estiman; e incluso el más grande Príncipe de Europa (El Emperador Carlos VI) la prefiere a las demás lenguas usadas en la Corte y la habla con gran placer".

Ya existían algunos libritos para enseñar a escribir cartas. El autor fundamenta su trabajo en el hecho de que "hasta ahora no había un buen Secretario Español que enseñase la verdadera manera de escribir bien en esta lengua. Para acallar esas quejas y satisfacer al público se han elaborado las cartas siguientes, explicadas en francés". A continuación añade

que estas cartas "no han sido elaboradas para personas que ya saben bien el español, sino más bien para escolares que desean aprender el español; por eso se han escrito en estilo muy sencillo..." Y efectivamente, el estilo de los textos aportados es sencillo y coloquial. A veces da incluso la impresión de que el autor no es hablante nativo del español, ya que no siempre utiliza las expresiones adecuadas. De ello parece dar fe tanto la ocasional pobreza estilística y las frases cortas, como la falta de ligazón sintáctica en los párrafos que constituyen el texto.

8. Algunos testimonios aislados.

Si en ocasiones los autores italianos habían constituido una especie de avanzadilla en la enseñanza del español, a lo largo del siglo XVIII esto parece desvanecerse. La gramática de Miranda sigue vigente, aunque ahora desplazada por las sucesivas ediciones de la de Franciosini. Ambas son reeditadas una y otra vez y su utilización debió hacer desistir a otros posibles autores de emprender un trabajo de semejante índole.

Entre la escasa producción existente destaca Matías Chirchmayr, quien en 1734 publicó una *Gramática española é italiana*. Chirchmayr era profesor de lenguas en la Academia de los Nobles, de Florencia.

A finales de siglo, en 1798, Don Guillermo Antonio Christobal de Xaramillo publicó una gramática para aprender español en 80 Días: *Curso de gramática castellana en solos ochenta días, Madrid 1798.* La obra consta de ochenta capítulos, que supuestamente deben ser estudiados en 80 días. Así establece el método:

> "... de 80 lecciones de que ha de constar, y el que ha de llevar en el examen que se celebrará al fin de él, ofreciendo, baxo las muchas experiencias que tengo, de que qualquiera podrá instruirse en dichos elementos en solos los referidos 80 días, asistiendo al aula con aplicación, y observando en un todo los preceptos que prescriben sus capítulos y lecciones, como lo han conseguido varios en los dos últimos cursos que se han tenido en mi casa".

La "limitación temporal" conduce a pensar que Xaramillo conocía manuales de español para extranjeros en los que el aprendizaje se "garantiza" en solo dos meses, al igual que conocía a importantes autores de gramáticas españolas, a quienes cita en el prólogo.

C A P I T U L O I V

SIGLO XIX

I. Las grandes corrientes metodológicas del siglo.

Conforme avanzan los siglos, el impulso renovador en la enseñanza de idiomas se hace más fuerte y experimenta una mayor expansión. Con el desarrollo del sistema de comunicaciones, con la creciente necesidad de aprender idiomas nacida de la expansión en las relaciones industriales y comerciales, se hacen oír más frecuentemente las voces de los reformistas, que pretenden mejorar o agilizar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La enseñanza de las lenguas clásicas había marcado una manera de proceder en el sistema escolar desde muchos siglos atrás. Pero estas lenguas habían dejado de ser el medio de comunicación cotidiana entre las gentes y eran utilizadas casi exclusivamente en el ámbito académico y escolar. Este hecho había propiciado que la gramática pasase a ser considerada, en vez de un medio, un fin en sí mismo. La perfección en la construcción sintáctica, en el sistema de flexiones, en la formación léxica, etc. se habían idealizado en cierta manera -de acuerdo con los cánones de escritores clásicos- para lograr un "producto químicamente puro", no condicionado por la "corrupción propia del habla coloquial".

En el siglo XIX concurren ciertos factores que favorecen el cambio:

- los estudios de lingüística cobran cada vez más autonomía. Las nuevas corrientes (racionalismo, gramática general, comparativismo) en el estudio y análisis de la lengua ayudan en la adopción de nuevos enfoques didácticos. Algunos lingüistas se convierten en abogados de la reforma (Viëtor, Sweet, Jespersen...).

- la adecuación a las nuevas necesidades sociales es más apremiante en cuanto que la industria amplía y generaliza los procesos. La comunicación entre las naciones europeas que comercian es más urgente. Se necesita aprender nuevas lenguas para poder impulsar y desarrollar el comercio. El ferrocarril y el barco facilitan la interacción comunicativa.

- el número de quienes precisan del aprendizaje de lenguas extranjeras es cada día mayor. El sistema escolar no es el lugar apropiado para acoger a quienes, ya adultos, tienen tales necesidades lingüísticas. Aumentan, pues, las organizaciones privadas que ofrecen cursos de idiomas.

- la impresión de libros ya constituye una industria importante y es susceptible de generar pingües beneficios. Cuando un método se difunde, el montante económico que se pone en juego atrae a autores e impresores. Piénsese en la importancia económica del método "Ollendorff", o el de Berlitz, por ejemplo. Aumenta, en consecuencia, el sentido *utilitario* en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, también el

"utilitarismo" alcanza a los alumnos: los idiomas se aprenden más y más por razones prácticas, no sólo para adornar la figura del hombre "culto".

- debido al desarrollo del sistema de comunicaciones, las novedades se expanden con rapidez. Un nuevo método es pronto conocido en toda Europa y, desde el siglo XIX, también en los Estados Unidos de América e Hispanoamérica. Se propicia, por tanto, su afianzamiento e implantación por doquier. El peligro de que una innovación quede olvidada, relegada al ámbito territorial en que vive el autor, ya es menos probable.

- los idiomas modernos más importantes en Europa se "instalan" definitivamente en el sistema escolar, aunque topan todavía con los límites y prejuicios derivados del excesivo peso otorgado a las lenguas clásicas.

Estos son algunos de los fenómenos detectables a lo largo del presente siglo. Conviene dejar bien sentado, no obstante, que muchos de estos condicionamientos también existieron en siglos anteriores, si bien es cierto que las circunstancias eran parcialmente distintas y ello fue razón suficiente para que la afloración de reformas fuese más difícil y menos viable.

1. La tradición gramatical.

Destaca en el siglo XIX el hecho de que muchas Escuelas Secundarias y Universidades se decidan por la inclusión de las lenguas modernas en sus programas de estudios. Como resultado de ello, se institucionaliza el examen de idiomas para evaluar el aprendizaje, para otorgar diplomas... Sobresale el empuje del sistema escolar en Alemania (incluyendo el denominado y por muchos admirado 'sistema prusiano'). En este país, especialmente en los *Realschulen* y *Realgymnasien*, la enseñanza de lenguas modernas fue obligatoria desde 1859. Se empezó primero con el francés, a continuación se añadió el inglés y en algunos casos también podía estudiarse el español. Viëtor, padre del llamado "movimiento reformista", inició su docencia en un *Realgymnasium*. En Inglaterra se empezaron a organizar modelos de exámenes para estudiantes extranjeros a partir de 1860 y a finales de siglo ya estaban sólidamente asentados (Howat 1984:133).

Los exámenes conllevan un marcado énfasis sobre la lengua escrita y la gramática, entre otras razones, porque los programas docentes, sobre los cuales se basan, giran en torno al eje gramatical. Son también muchos los que piensan, dentro de las instituciones académicas, que la enseñanza de lenguas modernas no debe convertirse en algo fácil. Por fácil se entiende "hablar sólo la lengua coloquial, relegando a un segundo plano la gramática, la corrección y el lenguaje escrito tal cual es practicado por los literatos y escritores tenidos como "nacionales". Llegar a tales "extremos" supondría una relajación, especialmente si el modelo se contempla tomando como pauta la enseñanza del latín o del griego. La conjunción entre esta generalizada tendencia a asociar lo difícil y exigente con la corrección gramatical y el establecimiento de exámenes que se elaboran sobre la base de la gramática y sus reglas

(que son fácilmente cuantificables) refuerzan el protagonismo de la tradición gramatical heredada. La configuración del hoy denominado "método tradicional o gramatical" se fragua formalmente en este siglo y debe enmarcarse dentro del desarrollo que experimenta el sistema escolar y dentro también de los condicionamientos a los que éste se ve sometido.

Alemania, junto con Francia, se erige en el centro del nuevo afán por reformar la enseñanza de lenguas modernas. Tanto los materiales docentes de más relieve en las innovaciones, como los autores o pensadores sobre el tema, provienen mayoritariamente de estos dos países. Inglaterra cobra relieve hacia finales de siglo con personalidades como Sweet y Jespersen, quien, a pesar de no ser inglés, escribe en inglés y se suma al movimiento renovador. España no aparece como protagonista en este campo.

Miranda, Oudin, Sobrino, Franciosini siguen vivos, aunque sea indirectamente, en los materiales utilizados para enseñar español. En 1870 se imprimió en Barcelona y Buenos Aires un *Nuovissimo Franciosini, ossia Grammatica della lingua Spagnuola per uso degli Italiani*. Y como en aquellos años el nombre de moda era Ollendorff, la obra trata de contemporizar con los nuevos tiempos. Por eso añaden los autores: "adattata al metodo del Dottore Ollendorff". El nombre de Franciosini debía ser todavía suficientemente conocido y famoso como para encabezar la gramática con su nombre y utilizarla como cuerpo fundamental de la obra. El autor del prólogo, G. Catà, hace gala de una gran farragosidad y barroquismo, pero, al mismo tiempo, apunta ideas que suponen un acercamiento a las exigencias de la realidad. Los hombres se comunican y tienen necesidad de conocer las lenguas de otros pueblos; ya no pueden limitarse sólo a su idioma materno:

> "Oggiorno in tutte le nazioni della culta Europa lo studio delle lingue si reputa como una base al progresso del sapere, de la civiltà e benanche della politica independenza".

Además, añade, el aprendizaje de idiomas une a los pueblos al conocerse éstos más y mejor. El método ollendorfiano, para este prologuista, consiste en dar las reglas de la lengua, seguidas de ejemplos y temas seleccionados y adaptados para ejercitar dichas reglas de manera práctica. Como era habitual en las gramáticas de Miranda o Franciosini, los ejemplos ilustran las extensas explicaciones gramaticales y contrastivas (con referencia al italiano). Estas explicaciones siguen siendo amplias en el "Nuovissimo Franciosini"; luego se añaden listas de vocabulario (por ejemplo, "nombres sustantivos" al tratar del nombre), textos (tomados de autores de relieve, especialmente italianos (Manzoni, Boccacio), traducidos al español, como éste de Manzoni:

> "Aquel brazo del lago de Como que tuerce al mediodía entre dos cordilleras de montes, enteramente lleno de golfos y ensenadas, según aquellos se adelantan o apartan de la ribera, toma casi de repente curso y figura de río..."

O frases de Bocaccio, como:

"Dichosos los padres que tienen buenos hijos. Feliz el reino donde viven los hombres de paz. Acertadamente gobierna el que sabe evitar los delitos..."

O diálogos, con su correspondiente traducción al italiano:

"-)Habla Ud. español o castellano?
- Le hablo un poco. No sé casi nada.)Cómo se llama eso en castellano?
Hecha la respuesta se dice muy bien.)Está Ud. ya bien enterado?
-)Pronuncio bien?
- Ud. tiene buena pronunciación.
etc."

A veces se trata de conjuntos de palabras con distintas flexiones:

"El hombre, los hombres, un hombre. La mujer, las mujeres, una mujer, "
etc.

O temas de traducción:

"La playa formada por la confluencia de los grandes torrentes, baja apoyada en dos montes contiguos..."

En resumen, el *Nuovissimo Franciosini* ni es ya la gramática de Franciosini, ni tampoco es el método de Ollendorff. Hay un poco de todo. El autor utiliza ambos nombres porque eran comercialmente rentables, a pesar de que él se limita a escribir una gramática al estilo de las que se hacían en aquel entonces; Franciosini ha sido ya muy cambiado, especialmente en lo que a la redacción y explicaciones se refiere. No en vano han pasado dos siglos y desde entonces se han escrito muchas gramáticas del español, entre ellas la de la Real Academia Española.

De otro lado, el método ollendorfiano consiste para Catà en aportar numerosos ejemplos para ilustrar los puntos gramaticales comentados (cosa que, por cierto, ya hacían las gramáticas de Miranda, Oudin y Franciosini) y, sobre todo, se añaden **Temas** para la traducción. Los diálogos incluidos al final se atienen al común denominador de las gramáticas de español para extranjeros. Lo separan de Ollendorff tres aspectos de importancia:

a. la extensión y abundancia de explicaciones gramaticales.

b. la escasez de ejercicios prácticos, en comparación con las explicaciones gramaticales que preceden. Hay que destacar, además, que los temas de traducción suelen basarse en textos literarios de carácter extremadamente formal. Tanto la gramática que implican como el vocabulario que presentan no guardan estricta subordinación y relación con los temas gramaticales propuestos.

c. la falta de gradación en la complejidad de los ejercicios presentados.

Así pues, el *Nuovissimo Franciosini* es algo "desvirtuado" que difícilmente puede interpretarse como un trabajo que responda a criterios metodológicos homogéneos.

El caso de las gramáticas de Sobrino reeditadas en este siglo es muy similar. Los "Sobrinos" del siglo XIX ya no son auténticos; se han introducido cambios exigidos por los nuevos tiempos: La *Grammaire espagnole-Française de Sobrino, très complète et très detaillée. Toutes les notions nécessaires pour apprendre à parler et écrire correctement l'espagnol, París 1886* (20 edición ?), texto revisado por A. Galban, profesor de español, difiere bastante de la primera obra del autor supuestamente reproducido. Aunque la doctrina gramatical sea sustancialmente afín (al tratar de los nombres, por ejemplo, se sigue clasificando a éstos en dos partes: nombres sustantivos y nombres adjetivos), la disposición del texto, la ordenación de los diferentes puntos y la redacción en general sufren diversas modificaciones. Al mismo tiempo, las explicaciones son abundantes y extensas, como en el "maestro" imitado. Se dan numerosos ejemplos y también se incluyen características de las gramáticas contemporáneas, especialmente el **Tema**. Este apartado está constituido por textos seleccionados con el fin de ilustrar los puntos gramaticales expuestos y apuntan hacia la práctica de determinadas partes de la oración. Se ofrecen en traducción interlineal, siendo la traducción del francés sólo parcial y dejando en blanco los elementos en que inciden los objetivos lingüísticos de la unidad o apartado. Así, en el capítulo dedicado al artículo, se procede de la siguiente manera:

LE CIEL - LES ASTRES - LA TERRE - LES PLANTES - LES ANIMAUX - LE SOLEIL

cielo astros tierra plantas animales sol ...

LE CHANT DE L'ALOUETTE - LES FRUITS DE LA TERRE - SORS DE LA MAISON...

canto calandria frutos sal de .....

MERCI, MONSIEUR LE BARON - MONSIEUR ALVAREZ M'A ECRIT QUE MADAME SALAS ETAIT

gracias barón Alvarez escrito estaba

A MADRID.

en Madrid.

Como puede observarse, el ejercicio pasa de una menor a una mayor complejidad estructural, empezando por sintagmas y acabando por frases completas e incluso usuales. La sustitución de elementos sigue idénticos criterios, aunque siempre centrada en la sustitución del artículo por la traducción correspondiente en español. En estos años abundaban ya los

manuales de español con ejercicios de este tipo, en especial con traducción paralela o interlineal.

Otras secciones incluidas en la gramática son también habituales en los diversos manuales para la enseñanza de lenguas: una lista de términos con régimen preposicional, vocabulario bilingüe ordenado por temas (*Dios, las estaciones del año, días de la semana...*) y diálogos de la vida diaria: para preguntar y responder, para dar los buenos días, para despedirse, del levantarse, la hora... Se dedican en total 70 páginas a las "conversaciones cotidianas", un apartado ciertamente útil para complementar la rigidez de un tratado gramatical.

A la hora de elaborar un libro para la enseñanza del español a extranjeros, suelen darse dos tendencias entre los manualistas:

1. Quienes, sencillamente, se atienen a "lo que hay", a lo que es usual o a lo que está de moda. Tales autores son meros transmisores (en el mejor de los casos) de lo que ya existe.

2. Quienes aportan su propio pensar y personalidad a los materiales que producen. Sus obras para la enseñanza del español no se limitan a ser simples repeticiones de otras ya existentes, sino que se enfrentan al problema de la enseñanza con espíritu crítico e innovador. Ello les lleva a buscar nuevos enfoques o, sencillamente, nuevas maneras de presentar materiales ya existentes.

Tomando estas reflexiones como parámetro de evaluación, en el siglo XIX abundan los autores que podrían clasificarse dentro del primer grupo: o se limitan a transmitir lo que ya se venía haciendo desde siglos atrás, o bien tratan de alinearse y seguir el camino abierto por algunos innovadores en el campo de la enseñanza de idiomas, cual es Ollendorff. A pesar de lo anotado, sería injusto afirmar que las gramáticas del siglo XIX son idénticas a las de siglos precedentes. De la misma manera que los nuevos "Sobrinos" o nuevos "Franciosini" son manuales parcialmente alejados de los originales, las gramáticas de este siglo presentan variantes en algunos puntos notorias y positivas. En general, las gramáticas ya no se reducen solamente a la explicación de formas o estructuras, a cuadros de flexiones, a listas de verbos con sus correspondientes tiempos, etc. La distancia respecto a la primera gramática de Lovaina, 1555, es ciertamente grande. No en vano han transcurrido tantos años en los que el pensamiento lingüístico y gramatical se ha enriquecido con numerosas aportaciones de lingüistas y profesores.

La influencia de Port-Royal sigue aún vigente en algunos autores. El caso de M. Josse, "Maître des langues", en su *Grammaire espagnole raisonnée*, (Londres 1804 y posteriormente también en París, 1818, etc.), demuestra que todavía sigue viva la influencia de Lancelot. El autor quiere escribir un libro en el que se explique "el genio de las lenguas francesa y española, comparadas". Para cumplir su propósito no se le ocurre otra cosa que valerse de la gramática de Sobrino. El largo título explicativo es una buena fuente de información sobre el contenido e intencionalidad del autor. He aquí un extracto: *Grammaire espagnole raisonnée. Contenant un traité de prononciation fondée sur les règles éstablies par l'Academie de Madrid; des règles comparatives de la Langue Espagnole, et de la Langue Françoise: des notes que font connaître le rapport entre le génie de la Langue*

Espagnole et celui de l'angloise: une liste alphabétique des verbes irreguliers conjugués dans leur ordre: une table alphabétique et explicative des mots françaises qui ont deifférentes significations, et leur traductions suivant leur diverses acceptions: des extraits de quelques écrivains espagnols, etc.

No destacan las innovaciones. Para Josse el aprendizaje de una lengua descansa en "el estudio de las reglas, la traducción, la conversación y la lectura de buenas obras", sistema y principios ya sobradamente conocidos y puestos en práctica por la mayoría de manualistas del presente siglo. La obra de este autor vuelve a reeditarse años después, en París, bajo un nuevo título: *Nouvelle grammaire espagnole raisonnée, ... suivie d'un traité de versification par Hammonière*, aumentada por Bonifaz en una ocasión (1823) y por el sacerdote Cubo posteriormente (1845). La mejor suerte la encontró este autor, no obstante, en Estados Unidos, donde la adaptación de Francis Sales en 1822 constituyó un éxito sin precedentes (Véase el capítulo sobre la *Enseñanza del español en América*).

Afín a Josse fue C. Laisne, que había sido profesor en la universidad de París y tenía en su haber gramáticas de portugués, francés, italiano y latín. En 1824 imprimió en Londres una nueva edición de *A grammar of the Spanish language in which the rules are illustrated by examples*. Aunque anuncia en el prólogo que ha renunciado a las definiciones "que son propias de la gramática universal y se ha limitado a las reglas *prácticas*", su obra se distancia poco de la de Sobrino. Ni siquiera se olvida de incluir los populares diálogos al final.

Una de las constantes frecuentemente reivindicadas y pretendidas por muchos y diferentes autores, ha sido la búsqueda de una enseñanza *práctica*. Con este término se quería significar que las lenguas han de aprenderse para *ser usadas, tanto en el habla como en la escritura.* "Peu de precepts, beaucoup de pratique", podría decirse, al igual que escribe J. L. B. Cormon, en el prólogo a su libro *Le maître espagnol, ou éléments de la langue espagnole à l'usage des français*, publicado en el último tercio del siglo XVIII (tercera edición en Lyon 1809). Cormon era autor de otras obras relacionadas con el español, en particular del *Nuevo diccionario de las lenguas española, francesa y latina, 1775*, que publicó como *Sobrino.... o Nuevo diccionario, etc.*, así como de otro diccionario español-italiano e italiano-español. La gramática de Cormon sigue de cerca a Sobrino y, por lo tanto, a Oudin. Al final añade listas de vocabulario y textos para la lectura, así como los consabidos *Diálogos*, los *Vocabularios por temas* y las ocasionales *Traducciones* o *Listas de palabras* para memorizar.

En la segunda mitad del siglo existen varias publicaciones para la enseñanza del español en Dinamarca. Sobresalen las obras de Nyrop, afamado romanista, y Rasmus Rask. Kristopher Nyrop, en su *Korfattest Spansk Grammatik udarbejdet til selvstudium og undervisning af K. N, Copenhague 1889*, se propone hacer algo mejor que lo existente, alejándose de la variedad de la lengua de Cervantes (que todavía aparecía en muchos manuales) porque -dice- el español de hoy ya no es ése. Nyrop quiere ser práctico y, por tanto, -dice-tiene que distanciarse de Ollendorff (quien había desarrollado precisamente su método con el lema de "práctico"). Le sirven de base las gramáticas de Wiggers, Rappes, Salvá, Sauer, Schilling... El intento de alejarse de Ollendorff "para ser práctico" denota un

gran desconocimiento de los principios ollendorfianos y sobre todo de cuestiones de didáctica de lenguas. Sus obras lo demuestran; la gramática se reduce a 69 páginas, se describen formas, se dan reglas fundamentales y algunos ejemplos. Mas no incluye ejercicios. Su idea de lo que es "práctico" es ciertamente peculiar.

La "precariedad" de los materiales publicados para la enseñanza del español en Dinamarca se hace todavía más patente en el librito de 49 páginas de Otto M. Moller, *Korfattest Spansk Formlaere (Copenhague 1889)*. Moller reacciona contra los principios que Rasmus Rask había establecido para la enseñanza de lenguas. R. Rask era un conocidísimo lingüista de la escuela comparatista y había dedicado parte de su tiempo y de sus conocimientos como lingüista a la enseñanza de idiomas. Rask aboga por manuales "sólidos", en los que las explicaciones lingüísticas y filológicas sean preponderantes. Y así trata de ponerlo en práctica en la aplicación que hace de sus principios al español, a través de un manual titulado *Spansk Sproglaere, efter en ny plan udarbejdet of prof. R. Rask, Copenhague 1824.*

Su nuevo plan para la enseñanza de idiomas (Rask 1841) (plan que se adoptó como oficial), se concreta en el manual para aprender español de la siguiente manera: empieza por una larga exposición sobre la pronunciación, sigue un largo excurso sobre prefijos y sufijos (58 páginas), luego una larga sección dedicada a la morfología, con abundantes ejemplos, y finalmente incluye la sintaxis (52 páginas). El libro acaba con textos de lectura anotados. Sin lugar a duda, en su conjunto, constituye el más sólido libro escrito en Dinamarca para la enseñanza del español hasta aquel entonces. Su difusión y duración fueron cortas, probablemente porque carecía del sentido práctico que interesa al alumno medio.

Nada nuevo se contiene en las obras de otros compatriotas de Rask, como Meisling (*Grimdtrokbom of det spanska Sprogo Grammatike...*, 1841) o Berthelsen (*Spansk Lorebog*, 1846). Casi todos los autores se basan en gramáticas escritas por alemanes para enseñar español a extranjeros: Wagener (*Spanische Sprachlehre*, 1809; Barth, *Grammatik... Spanisch*, 1718; Sandvos, *Spanisch Sprachlehre...*, Berlín 1804). No menos conocido fue L. J. A. McHenry a través de *A new Spanish Grammar designed for every class of learners*, London 1812, autor que inglesizó su nombre, ya que era español, como consta en sus obras ("a native of Spain"). La obra de McHenry fue repetidamente impresa y muy popular en los países nórdicos. Este autor contaba también con *Exercices on the etymology, syntax, idioms and synonims of the Spanish language, designed especially for self-instructors*, obra que en 1828 se reimprimía por quinta vez en Londres. También era autor de otras obritas de carácter complementario.

2. Los inicios del método "tradicional" o de "gramática y traducción".

El concepto más generalizado sobre el método "tradicional", tal cual suele entenderse en la actualidad, se configura definitivamente en el siglo XIX. Por tanto, es desafortunada la

creencia de que este método ha existido siempre como tal. El método "tradicional" está íntimamente ligado a la expansión de la enseñanza de lenguas dentro del sistema escolar y a su popularización o implantación en este ámbito, especialmente desde el momento en que el gobierno prusiano legisló sobre la organización escolar y la enseñanza de idiomas, a finales del siglo XIX (Viëtor 1893).

Alemania y Francia constituyen dos focos de irradiación de las nuevas tendencias. Son varios los nombres de autores y profesores que configuran la nueva escena como autores de materiales docentes para las escuelas, pero sobresalen los de *Seidenstücker, Ahn, Meidinger, Ollendorff y Plötz*. Junto a ellos también es preciso citar a otros, como *Marcel* o *Gouin*, aunque estos últimos representan precisamente otro tratamiento del tema de la enseñanza de lenguas: el fundamentado no en la gramática sino en el "método natural" o conversacional.

Uno de los primeros modelos que intervienen en la definición del método "tradicional" es el manual de J. Valentin Meidinger, (1756-1822). Su *Praktische Französisch Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*, publicada en 1793, en Frankfurt, ya incluía la palabra clave (aunque no era la primera vez que tal término aparecía en títulos o prólogos de manuales): pretendía ser una gramática ***práctica***, es decir, una gramática "útil" y *fundamentada en la práctica mediante ejercicios*. El libro cuenta con ejercicios consistentes en frases para la traducción directa e inversa. Este modelo prendió pronto en Alemania y la obra se reimprimió varias veces en pocos años (1797, 1798, 1799...). Un tal Fick publicó años después, un *Praktische englische Sprachlehre*. En 1814 se imprimió en Leipzig, por Joahn Basilius Wilhelm Beneke, profesor de español en Hamburgo, una *Spanische Grammatik, mit zweckmässigen Aufgaben zu Uebungen, mit Gesprächen, und mit Spanischdeutschen Wörterbuche. Ganz nach der Art der beliebten Arnoldschen Englischen und der MEIDINGERSCHEN französichen Grammatik bearbeitet*.

La gramática de Arnold databa de 1736. El tratamiento de la gramática en cuanto tal no ofrecía otras novedades que la inclusión en el libro de prácticas sobre los temas gramaticales tratados. Los ejercicios no se presentaban en bloque, al final del manual, sino puntualmente, en cada lección, una vez que se habían expuesto las reglas y aquéllos consistían en traducciones de frases o temas relacionados con las partes de la oración. Beneke expone también en el prólogo que con su libro pretende alcanzar los objetivos propios de toda lengua, es decir, "la conversación, la expresión de pensamientos". Hacia esa finalidad apuntan las prácticas que, en algunos casos, el profesor y los alumnos pueden ampliar. El objetivo de fondo parece ser "el llegar a la unión del predicado con el sujeto", piedra filosofal en el aprendizaje de una lengua. El autor no prescinde tampoco de otros elementos heredados de siglos anteriores, cuales son el vocabulario bilingüe incluido al final y los *Diálogos*, agrupados por temas (*Al levantarse de la cama, la comida...*). Estos ocupan nada menos que 60 páginas y el texto trae a nuestra mente los "diálogos de antaño":

"-Sea Vm. servido de levantarse. Las seis van a dar o darán, a poco de aquí o son a punto de dar.

- Como, ya es tarde?

Qué lastima que me habeis despertado. Estaba en un sueño muy suave y soy aun muy adormecido.

- Vm. me mandó anoche, de despertarle a las seis, otramente no vendría yo a interrumpir su sueño...

- Bien está , Carlos. Dadme a mi los calzones, las medias y la ropa de cámara (la bata), Están allí en la silla y sacadme también una camisa limpia de la inferior gaveta (caxon) de la mesa con caxones..."

Las gramáticas prácticas aparecen con cierta profusión, aunque no siempre prescindiendo de la parte teórica, como refleja el título de Domingo Gildo, *Grammaire théorique et pratique de la langue espagnole*, París 1876. El componente conservador respecto a una larga tradición de siglos no desaparece con facilidad. Junto a estos manuales que ya se alinean dentro de las nuevas tendencias en la confección de manuales, también subsisten otros que se limitan a lo puramente gramatical, teniendo como modelos a gramáticos españoles frecuentemente citados por autores extranjeros (Mayans, Aldrete, Sarmiento..., sin olvidar a Sobrino). Este es el caso de J. G. Reil, en su *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasien und hohe Schule zum selbstunterricht für Studierende, Gotha 1817*. O el de Konrad Lüdger, con el *Ausführliches Lehrgebäude der Spanishcen Sprache*, impreso en Leipzig, 1828. Lüdger considera que la gramática fundamental es necesaria para dominar una lengua. A ese principio trata de ajustarse su obra (inspirada, según él, en la de McHenry (1823). No obstante, Lüdger evidencia que los nuevos tiempos y las características que configuran la enseñanza en los "Gymnasien" han hecho mella en su obra. Por un lado afirma la necesidad de la gramática, pero también explica con claridad en el prólogo que la lengua se aprende viajando al país en que se habla, conversando con los nativos (confiesa que eso es lo que él hacía con un grupo, frecuentando la compañía de hablantes nativos durante su estancia en Hamburgo); en definitiva, mediante la práctica. También expresa con claridad su convicción de que hablar el español sólo "practicamente" no es suficiente. El dominio de la gramática se precisa para lograr corrección y perfección. El "dominio práctico" de una lengua está de hecho reservado a los hablantes nativos porque así la aprenden desde niños. El pragmatismo del autor, que le lleva a combinar los postulados gramaticales con algunas reflexiones deslavazadas pero fundamentales sobre el aprendizaje de las lenguas, le impulsan a añadir un *librito de prácticas* al final, como apéndice. No deja de ser sintomático de los nuevos tiempos, aunque estas prácticas no estén integradas en los capítulos correspondientes.

Dentro de la tendencia de las gramáticas "explicativas", se engloba también la de M. Núñez de Taboada, que data de 1822 y cuya quinta edición se imprimió en París, en 1847: *Grammaire de la langue espagnole à l'usage des français, reduite à les plus simples éléments*. Núñez de Taboada es autor también de un diccionario español-francés / francés-

español y de una *Guide de la conversation ou vademecum du voyageur* en siete lenguas (París 1833) y en seis lenguas (París 1835, 1837, 1840, 1842). En la gramática defiende con ahínco el "método comparativo":

> "Se aprenden las lenguas o bien por rutina o practicamente, comparándolas con la o las que ya conocemos , captando las relaciones entre unas y otras, siguiendo sus derivaciones, determinando su grado de afinidad mediante buenas gramáticas y buenos diccionarios y practicando la lectura asidua y atenta de autores clásicos".

Tras quejarse de la ausencia de buenas gramáticas y afirmar que las que hay "n'enseignent pas à parler", el autor propone su obra, que pretende ser precisamente comparativa y clara. Es preciso reconocer la claridad, sencillez y concisión con que expone las características morfológicas y sintácticas del español, añadiendo siempre ejemplos en español (traducidos al francés) para ilustrar los contrastes. El manual incluye, además de la gramática, un listado de términos con su respectivo régimen preposicional y textos de autores clásicos para la lectura, así como algunos diálogos.

La coletilla de gramáticas *à l'usage des français* parece convertirse en tópico obligado y así aparece en varias obras de este siglo. Segismundo Mir publicó en 1845, en Barcelona, un *Etude de la langue espagnole à l'usage des français d'après une nouvelle méthode, théorique, pratique, très facile et très complète*. El autor era profesor de español en Marsella. Su libro es una detallada explicación descriptiva de la lengua española. También está preocupado por la comparación con el francés, poniendo de relieve sobre todo las diferencias e ilustrando sus explicaciones con ejemplos. El término "práctico", que incluye en el título, no significa lo mismo que en los manualistas alemanes o europeos en general. Mir no incluye ejercicios prácticos. Lo "práctico" para él se reduce al gran número de ejemplos que ofrece, según afirma en el prólogo.

Tampoco faltan los acérrimos defensores del predominio de la gramática. Immanuel Pérez Ramajo afirma en su *Theoretisch=praktische Lehre der Spanischen Sprache, mit der wörtlichen interlinealen Uebersetzung der Beispiele und Gespräche* (Leipzig, 1806), que la gramática, además de "facilitar los medios de aprender la lengua española, acelera su instrucción", porque lo más importante es no sólo "enseñar términos, sino hacer inteligible y comprensible el genio de este idioma". Claro está que no deben dejarse de lado los ejemplos "que le representen el mecanismo de la lengua". Su obra aporta precisamente esta ventaja: abundan los ejemplos ilustrativos, siempre con la traducción al alemán debajo (eso es lo que, al parecer, quiere decir con el término "interlineal", que consta en el título).

> "Para aprender una lengua no hay nada mejor que una buena gramática, que por su método, su claridad y la exactitud de sus reglas y observaciones, hace, en la medida de lo posible, más fácil y agradable el estudio",

afirma Cyprien Robbe en su *Grammaire complète et raisonnée de la langue espagnole*, publicada en París en 1868. Robbe incluye textos literarios españoles, acompañados de su traducción al francés y de una tosca "pronunciación figurada" adaptada al francés. No obstante, lo que hace más sustantivo a su libro es el enfoque que da a la gramática. Lo que otros autores ofrecerían como explicaciones descriptivas, él lo formula como reglas. El término "raisonnée" que incluye en el título responde a este enfoque en la medida en que el autor es deudor de los gramáticos de Port-Royal y de su manera de elaborar las gramáticas. De todos modos, se viene a decir lo mismo, pero de manera parcialmente diferente.

Una gramática con sólo algunos ejercicios de traducción, aumentada con extractos de autores españoles traducidos al alemán ("con relación a la gramática", dice en el prólogo), es la de C. F. Francesson, *Grammatik der Spanischen Sprache nach einem neuen System bearbeitet, Berlín 1822,* ya conocido por sus gramáticas de francés y de italiano. No se vislumbra por ninguna parte en qué consiste su "nuevo sistema".

La gramática de la Academia constituía un modelo para muchos autores. De ella se realizaron traducciones o ligeras adaptaciones al francés (como ya se señaló). Algo similar se lleva a cabo con la *Spanische Sprachlehre für Deutsche, nach den neuesten und besten Quellen, mit Annahme der von der spanischen Akademie sanktionierten Orthographie von Jahre 1835 (Gramática de la lengua castellana según la nueva ortografía...)*, de Joseph Fernando Maria Saez de la Huerta, impresa en Grass, en 1837. No es tanto una gramática para extranjeros, cuanto una gramática española traducida al alemán. Para el autor, sólo la existencia de Cervantes y el poder leer sus obra es motivo suficiente para decidirse a aprender el español. La cuestión del método, cómo aprender esta lengua, no es tema principal, puesto que un idioma de tal excelencia encierra en sí mismo las razones que impulsan a su adquisición. En su favor cita a Franciosini:

> "La lingua Spagnola e tra le buone, buonissima; tra le significative, la più grávida di concetti; tra le fertili di sentenze, la più feconda; e tra le autorevoli, quella di maggior maestà".

En la misma dirección que las clásicas gramáticas ya iniciadas en el siglo XVI está la del profesor Giacomo Richeri, refundición de la de Francesco Marín, en su séptima edición: *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito della cognizione di questa lingua*, Milano 1874. A la obra original han sido añadidos ejemplos en la línea establecida por Ollendorff y una serie de temas compuestos por el profesor Luigi Monteggia.

3. El método "tradicional" y su afianzamiento en la enseñanza escolar.

Sin lugar a duda, en la configuración de un método, en su consolidación y en su elección por los profesores inciden muchos factores. Uno de ellos es el hecho de que la enseñanza de idiomas se implanta en el sistema escolar, que el sistema escolar se amplía notablemente en cuanto al número de alumnos que acoge, que la industria del libro tiene en las escuelas uno de sus mejores y más seguros clientes y que el mundo académico siempre ha tenido y sigue teniendo a la gramática como el ideal y base de la enseñanza. En efecto, la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela incluso por quienes no hablan esa lengua. Este factor es, además de importante, decisivo, pues al expandirse el sistema escolar faltaban profesores capaces de enseñar la lengua mediante un método oral, mediante la conversación, como puede fácilmente hacer un hablante nativo.

He mencionado el énfasis que se pone en el término "*práctico*", equivalente a "para hablar y escribir"... Esto surge también dentro del sistema escolar, entre los profesores que imparten las nuevas disciplinas lingüísticas en las escuelas. Meidinger añadía ya algunos elementos para orientar esa práctica. Pero es ***Ollendorff*** quien mejor ejemplifica una modalidad que pronto se pondrá de moda en la enseñanza de idiomas.

A Ollendorff le precedió otro alemán, Franz Ahn, quien comenzó "desbrozando" el camino. Ahn publicó en 1834 un *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französichen Sprach (Köln)*. En 1849 se publicó otro similar para aprender el inglés y poco después otros más aplicados al español, al italiano, al holandés y al ruso. Todos ellos tienen estructura similar. Cada sección del libro o lección se inicia con un breve resumen gramatical, ejemplificado en sintagmas o estructuras cortas. Siguen luego unas doce palabras y acaba la sección con frases para traducir en la lengua que se aprende. El conjunto es, desde luego, sencillo y práctico. Las lecciones son cortas: abarcan una sola página (68 lecciones para 66 páginas). Sin embargo el libro paga su tributo a lo habitual en los manuales y finaliza con dos apéndices: uno con vocabulario agrupado en 12 áreas temáticas y otro con 12 páginas más de diálogos. Las frases son muy sencillas y próximas a lo que podría llamarse lenguaje "usual y familiar". Respecto a los conocimientos gramaticales que puedan precisarse para comprender la gramática aquí incluida, éstos se reducen a lo mínimo: *singular, plural, nombre*,... Todo es sencillo. Además, la organización del libro en lecciones tan cortas favorece la concentración en un solo problema cada vez, haciendo girar en torno a él todo el vocabulario y las frases que integran la subsiguiente práctica. Es verdad que entre frase y frase no existe otra ligazón o relación que la meramente gramatical. Pero esta es también una manera de relacionar frases. En todo ello se vislumbra, pues, un criterio de selección y ordenación del material que empieza a fundamentarse en principios no usuales hasta entonces. Ya no es una distribución de lecciones de acuerdo con las clásicas "partes de la oración" (artículo, nombre...). Y eso es de enorme importancia, teniendo en cuenta que los programas establecidos condicionan de alguna manera el sistema o método a seguir. No sería exacto afirmar que el método de Ahn es un método "gramatical" si con este término significamos lo que normalmente se entendía por tal. Se dan en él otros elementos añadidos

que complementan lo estrictamente gramatical, cuales son la sencillez-simplicidad, la agrupación del vocabulario, las frases familiares o usuales, la aplicación de la gramática al lenguaje práctico. Además, el nuevo método de Ahn no se restringe solamente a esto, ya que elimina toda referencia explícita a la gramática.

El *Nuevo método para aprender el idioma inglés, según el sistema de F. Ahn*, Segundo Curso, publicado en Madrid, 1848, en edición revisada por Antonio Prost, es sólo un libro de lectura para estudiantes avanzados que se presenta como complemento al de la gramática y ejercicios (gramaticales). El autor se preocupa porque los textos despierten interés en los alumnos. Al hacer recomendaciones para quien utilice el libro, dice:

> "Recomiendo el siguiente procedimiento, que me ha dado excelentes resultados: el profesor lee lentamente un párrafo en inglés, sin explicaciones. De esta manera el alumno obtiene una idea global o general del texto. Luego el alumno lee el mismo párrafo, que a continuación explica el profesor. Posteriormente, constituye una buena práctica el hacer preguntas sobre las frases. Por ejemplo: "My pencil is on the table". "What is this? It is a pencil. Whose pencil is it? It is yours..."

Este proceder hace que las lecciones sean más interesantes y que las palabras se fijen mejor en la memoria. Es también práctica recomendable que los alumnos se hagan preguntas mutuamente en inglés, una vez que el profesor ha hecho las suyas. El material está efectivamente constituido por textos cortos, referidos a temas más bien familiares o de la vida del escolar. Tras el texto, sigue otro apartado con unas 50 preguntas cortas sobre el material presentado.

Se dan en este manual algunos puntos que merece la pena destacar, como definitorios del método de Ahn:

- no se explicita nada respecto a la gramática.
- los textos no son literarios, sino expresamente elaborados para la clase.
- se incentiva la comprensión no por medio de la traducción, sino mediante preguntas que se refieren al contenido. Habrá prácticas de traducción, pero ésta no se presenta como obligada en los materiales para la clase.
- se sugieren ejercicios orales sobre el texto, que son excelentes predecesores de lo que encontraremos en el método directo pocos años después.
- en todo el proceso subyace el principio, aunque sea implícitamente, de que la práctica es el mecanismo a través del cual se logrará la competencia lingüística pretendida.

El método de Ahn se extendió pronto por Europa y los Estados Unidos, contando con la inestimable ayuda del mundo editorial. En 1860 se imprimió en Nueva York el método de este autor aplicado al español: *A new practical and easy method of learning the Spanish language.* Pero Ahn no llegó a alcanzar la fama de *H. G. Ollendorff* (1803-1865). Casi contemporáneo de Ahn, Olledndorff publicó su primer libro en 1835: *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à ecrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*, en París. En 1838 imprimió otro similar para enseñar alemán a ingleses; en 1843 se adaptó al

francés y en 1846 al italiano. En 1848 se editó en Nueva York una edición aplicada al español. En 1858 se imprimió otra en Londres con el títtulo de *Ollendorff's New Method for learning Spanish.* La edición de 1871 es la quinta realizada en francés, al parecer por el mismo autor, quien probablemente publicaba sus propios libros: *Nouvelle méthode pour apprendere à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'espagnol. Ouvrage entièrement neuf à l'usage de tous les établissements d'instruction, publics et particuliers, de l'un et de l'autre sex, par le Dr. H. G. Ollendorff, auteur de la nouvelle méthode d'allemand adoptée par l'université de France, de la Déclinaison allemande déterminée, etc., etc. Cinquième edition. Paris, 1871.*

Ollendorff y los manualistas de este siglo merecen una especial atención y un cuidadoso estudio y análisis. En realidad han sido evaluados de manera demasiado peyorativa, especialmente porque el juicio que nos ha sido transmitido deriva de personas fuertemente influidas por los postulados de la metodología estructuralista. Ollendorff llegará a ser tan popular como Sobrino o Oudin, pero "al estilo del siglo XIX". Los manuales de Ollendorff continuarán hasta casi la mitad del siglo XX, bajo la fórmula de "Ollendorff reformado". El número de ediciones que alcanzan sus manuales es realmente sorprendente. Su fama perdura durante no menos de 50 años.

He aquí la estructura de una unidad en el manual de Ollendorff (1841), para enseñar español a hablantes de francés:

1. Presentación, que yo llamaría "de choque", del objetivo (en general estructural y/o gramatical) de la lección, a través de frases cortas. Por ejemplo:

Le, la	Le, la (para personas)
	Lo, la
Avez-vous mon chapeau?	Tiene V. mi sombrero?
Oui, Monsieur, je l'ai	Sí, señor, lo tengo.

2. Se introducen algunas palabras o términos léxicos que ilustran ciertos comportamientos gramaticales:

Bon	Bueno
Mauvais	Malo

A continuación se explica un tema gramatical:

> "Los adjetivos *bueno*, bon; *malo*, mauvais; *primero*, premier; *postrero*, dernier; *tercero*, troisième, pierden la *o* final y *grande*, grand, la sílaba final *de*, delante de un substantivo singular masculino".

3. Sigue una lista de palabras (alrededor de 10) en dos columnas, una en francés y otra en español.

4. Si se introducen más temas de gramática (negación, quelque/quelque chose...), se sigue siempre un procedimiento similar: ilustración mediante ejemplos en francés y español y breve explicación de dicho punto gramatical en francés.

5. Cada lección acaba con un tema de traducción, constituido por frases cortas en un principio y relativas a los puntos gramaticales introducidos.

Conviene advertir que los puntos gramaticales están conectados con la realidad comunicativa (usual) de la lengua. No son enunciados de principios o reglas gramaticales desconectados del uso lingüístico, sino descripciones explicativas de cómo funcionan ciertos elementos para lograr determinados objetivos comunicativos (por ejemplo, la negación, *que/quel*, etc.). Las explicaciones se refieren a puntos concretos de los ejemplos aportados como ilustración. No puede negarse que existe un cierto grado de semejanza entre el manual de Ahn y el que elabora Ollendorff. No obstante, este último es más consistente, más claro en la formulación de sus objetivos y más oportuno en la elaboración de ejercicios para alcanzarlos.

Ollendorff explicita las bases de su método en el prólogo de su obra, también de manera sencilla y concisa. Su pensamiento se reduce a los siguientes principios:

a. cada pregunta o problema contiene ya de manera casi completa la respuesta. Lo que hay de diferencia se da precisamente en la lección, antes de dicha pregunta, para que así pueda solucionarse. Es el alumno mismo quien podrá dar la respuesta. Pero se hace también la pregunta para que el oído del discípulo se empiece a acostumbrar al nuevo sistema de sonidos, mediante ese tratamiento, que actúa como "fuerza de choque".

b. las preguntas o problemas se introducen de acuerdo con el principio de *progresión*, de lo simple a lo complejo. Además, cada lección se refiere a la anterior a través de alguna palabra reutilizada o de algún punto gramatical cuya necesidad ya ha sido "intuída" anteriormente.

c. la presentación mediante pregunta/respuesta supone también el principio de interacción. Como dice Ollendorff,

> "maestro y alumno no pierden el tiempo: el uno lee la lección, el otro sigue con las respuestas; uno corrige, el otro responde. Ambos hablan sin cesar".

Y al principio de la Lección 10, en nota a pie de página, recuerda a los profesores:

> "Cada lección será dictada a los alumnos y éstos pronunciarán cada palabra a medida que se les dicta. Luego el profesor practica haciéndoles preguntas en todos los sentidos posibles. Cada lección implica tres etapas: se comienza revisando los deberes de algunos alumnos haciéndoles las preguntas del tema; luego se les dicta la lección siguiente; finalmente, se cuidará de hacerles nuevas preguntas sobre las lecciones precedentes. De

acuerdo con el aprovechamiento de los alumnos, una lección puede dividirse en dos o más partes; o unificarse dos lecciones en una".

En algún punto no se da una clara correspondencia entre los principios enunciados en el Prólogo y los consejos prácticos explicitados en la unidad 10. La "pronunciación" del dictado realizado, no podrá hacerse fácilmente en grupo. Y si se hace simultánea e individualmente,)cómo podría comprobar o controlar el profesor a cada uno de los alumnos?

A Ollendorff se le ha presentado como uno de los más preclaros representantes del método tradicional o de "gramática y traducción" (en la terminología usada por los autores ingleses). Sin embargo, tanto Ahn como Ollendorff constituyen una importante reacción frente a la enseñanza tradicionalmente considerada como gramatical. Además, eso es lo que ambos afirman y tratan de hacer; la historia posterior, o no ha sido "justa" o no ha sido acertada en el juicio que de ellos nos ha legado. Los manuales ollendorfianos suponen una notable ruptura con la tradición "gramatical" asentada tanto entre alumnos como entre profesores. No puede negarse que su método tenga una de sus bases en la práctica del idioma. El término "práctico" se concreta en un procedimiento sencillo y fácil de comprender por los profesores. Contra lo que podría pensarse, Ollendorff no da, estrictamente hablando, reglas gramaticales; ni empieza cada lección enunciando principios que los alumnos deben memorizar. Por el contrario, suele empezar la unidad con ejemplos o frases si no reales, al menos siempre posibles. Tampoco menciona ni pretende Ollendorff que los alumnos memoricen la gramática; antes al contrario, afirma que cada alumno debe repetir las frases leídas por el profesor, *para luego practicar mediante preguntas y respuestas*, en un proceso interactivo alumno-profesor. En buena parte, esta dinámica de la clase es recogida posteriormente por el método audio-oral. Y alguna exposición de ejemplos en Ollendorff es exactamente igual a lo que se hará más tarde en los métodos estructurales. En la lección 10, por ejemplo, presenta así la ejemplificación del artículo contracto (*del*), comparado con el equivalente formal en francés (*du*), a la vez que hace una llamada de atención sobre los signos que el español utiliza para señalar que se trata de una oración interrogativa:

"Sí, señor, tengo el sombrero.
el pan
la sal
el jabón
el azúcar
el papel
mi sombrero
el pan o su pan de V.

)Tiene U. mi sombrero?

Sí señor, tengo su sombrero de U.

)Tiene U. su pan?

Tengo mi pan.

)Qué sombrero tiene U.?

Tengo mi sombrero.

)Qué pan tiene U.?

Tengo su pan de U."

En esa interacción profesor-alumno que recomienda el autor, se trabaja con ejercicios repetitivos, semejantes a los utilizados en el método audio-oral, en nuestro siglo veinte. Muchos otros ejemplos sugeridos, también se prestan a prácticas similares:

)Qué sombrero tiene V.?

Tengo mi sombrero.

)Qué pan tiene U.?

Tengo su pan de U.

Este procedimiento fundamentado en la práctica, también y de manera primordial *oral*, no puede aplicarse a cualquier tipo de materiales. Un libro que pretenda fines como los de Ollendorff precisa de una adecuada ordenación progresiva de aquéllos. En efecto, sería difícil practicar eficazmente con frases que fuesen excesivamente complejas desde un principio, por un lado y, por otro, las gramáticas tradicionales ni siquiera ofrecían posibilidades para que el alumno pudiera ejercitar los principios memorizados: las lecciones consumían el espacio en prolongadas explicaciones gramaticales, con reglas también referidas al uso y con ejemplos, pero, en cualquier caso, "para leer y reflexionar sobre ello", más que para ejercitar el dominio del idioma. Además, esas explicaciones no pretendían controlar u ordenar la complejidad o sencillez de los ejemplos propuestos, puesto que lo indispensable era ilustrar bien una regla o principio de la gramática. Incluso hay que apuntar que las gramáticas que ya desde el siglo anterior incluían temas de traducción directa e inversa al final de cada capítulo tampoco eran adecuadas para el tipo de práctica en clase propiciada por Ollendorff. El principio de "progresión" introducido por este autor no es, por tanto, solamente novedoso sino también *indispensable* para poner en práctica su metodología. Esa progresión de lo sencillo a lo más complejo posibilita la comprensión y los ejercicios repetitivos por parte del alumno.

Desde el punto de vista *operativo*, el método de Ollendorff es novedoso y está claramente delineado. No sólo parece sencillo, sino que lo es. Piénsese que aunque los profesores suelen, por sentido común, tener en cuenta el problema de la sencillez-complejidad a la hora de plantear su docencia, este proceder no aparece explícitamente en los manuales hasta que Ollendorff lo concreta en su método.

A pesar de los aspectos positivos mencionados, el primer principio ordenador para clasificar el material de cada lección es el contenido gramatical, dispuesto preponderantemente de acuerdo con lo que era clásico en las gramáticas: se empieza por el artículo, se sigue con el nombre y sus flexiones, el adjetivo, etc. En este sentido el método de

Ollendorff participa también del *método gramatical*, frente a un método estructural, por ejemplo, que basa la organización del material en la selección de estructuras, o frente a un método comunicativo que organiza el contenido guiándose por las necesidades de comunicación de los discentes. La denominación de "método gramatical", cuando nos referimos al método ollendorfiano, debe entenderse dentro de ciertas limitaciones. Estrictamente hablando, se trata del primer "método gramatical organizado". Hasta este siglo habían predominado las gramáticas explicativas o prescriptivas, pero éstas no eran realmente un "método", entendido este vocablo en términos modernos (Sánchez 1987); eran, sencillamente, *gramáticas del español*.

Ollendorff no era un gramático y menos un gramático del agrado del mundo académico de la época; de hecho, fue muy criticado en los medios académicos y por los profesionales de las escuelas. Sweet (1884) enjuicia a Ollendorff como un autor que "ha transformado la gramática en algo conversacional", pero añadiendo que una gramática conversacional "jamás satisfará a una inteligencia exigente". Kroeh (1887) es más comprensivo. Refiriéndose a Ahn y Ollendorff dice que

> "su idea motriz es práctica antes que teoría, y aunque han sido criticados por sus ejemplos pueriles, representan un importante avance en la enseñanza de lenguas... No se da ayuda gramatical, excepto la que pueda captarse en un apéndice o en algunas notas a pie de página. La reacción frente a la gramática era evidentemente demasiado fuerte. Una sana recomendación lingüística no debe divorciarse de la gramática".

En general, los contemporáneos de Ahn y Ollendorff resaltan el aspecto práctico del método, aunque se duelen del abandono de la gramática, reacción que no deja de llamar la atención, puesto que si el método es eficaz y aporta sus frutos, ¿no deberían ser los representantes del mundo académico los primeros en cuestionarse sus presupuestos respecto a lo que debe ser y cómo debe ser la enseñanza de idiomas?

Analizado el método de Ollendorff desde la perspectiva de finales del siglo XX, debe concluirse que lo que sus contemporáneos echan de menos es que la gramática no aparezca explícitamente en la lección y que ésta no constituya "per se" el objeto primero y directo del aprendizaje. Sin embargo, eso es precisamente lo que pretendía Ollendorff: aprender *primero la lengua*; la gramática debe aprenderse *a través de la práctica lingüística*.

Desde siglos atrás se había ido imponiendo la necesidad de adquirir una lengua para escribirla y hablarla. Mas las gramáticas apenas si podían cumplir con el requisito de enseñar a hablarla. ¿Cómo lograr fluidez oral mediante la memorización de reglas, excepciones y ejemplos? Para hablar la lengua era preciso usarla en la conversación y esto sólo era viable si el profesor dejaba de lado el libro de texto. Ollendorff da un paso adelante en el camino adecuado para la consecución de tal fin al establecer que una de las etapas en el desarrollo de la clase debe ser que se hagan preguntas sobre lo estudiado en la lección anterior y la actual, favoreciendo el aprendizaje de la lengua hablada mediante la práctica oral. Además, ofrece modelos de frases sencillas que pueden prestarse a este diálogo interactivo alumno-profesor.

Es verdad que, como dicen algunos contemporáneos, muchas de esas frases son pueriles, irreales, subordinadas al punto gramatical que pretende ilustrar y practicar (considérense frases como: "*) Tiene U.?. - Sí, señor, tengo*"....). Pero también eran pueriles y artificiales muchas frases del método "tradicional-gramatical" utilizado hasta entonces, de igual manera que lo eran no pocos "patrones" lingüísticos propuestos por los métodos estructurales hace muy pocos años e incluso, en ocasiones, frases enseñadas por los abogados del método directo.

El método ollendorfiano demostró pronto que estaba al alcance de profesores y alumnos. En pocos años cobró fama en toda Europa y en la nueva y pujante nación americana, los Estados Unidos. A la sombra de la fama nacieron también las imitaciones y los seguidores. Difícilmente los seguidores de un método demuestran ser "fieles" a quienes lo iniciaron. Todavía más difícil es que se mantengan fieles al "espíritu" que los fundadores suelen imprimir a su obra. Lo más normal es que se tomen algunas de las características más sobresalientes y que éstas se conviertan en tópicos. Ciertamente, las ideas típicas que actualmente se tienen como propias del método "tradicional" derivan no tanto de Ollendorff cuanto de quienes se constituyeron en sus seguidores.

Algunos autores se ajustan bastante al pionero del método. Así el libro de Friedrich Funck, publicado en Frankfurt, 1868, *H. G. Ollendorff's Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Anleitung zur Erlernung der Spanischen Sprache nach dem von Velazquez de la Cadena für Engländer verfasten Lehrbuch*, enriquece, si acaso, los manuales de Ollendorff. Este autor dice en el prólogo que Ollendorff tiene el mérito de traer de nuevo a escena a Meidinger (notoriamente menos innovador) y de "reducir las reglas gramaticales a las más usuales". De hecho, esa referencia a las reglas gramaticales como una de las claves del método, no la hace Ollendorff. Pero Funck pone de manifiesto que así lo estaban entendiendo sus seguidores. De igual manera parece entenderlo también G. C. Kordgien en su *Spanische Grammatik. Kurzgefasste praktische Methode um die moderne Spanische Umgangsprache zu erlernen, mit besonderer Berücksichtigung des geschäftlichen Verkehrs, Hamburg, 1887*. La estructura de las lecciones en la gramática de Kordgien se atiene al modelo de Funck: explicación de puntos o reglas gramaticales, ejemplos, listas de palabras y ejercicios de traducción directa e inversa. También Kordgien hace referencia en el prólogo a una selección de reglas esenciales, ilustradas con ejemplos, aunque él trata de adecuarlas a lo que es usual y necesario en el habla de los hombres de negocios. El autor también añade textos literarios con traducción interlineal en alemán y transcripción "fonética" adaptada al alemán y utilizando los caracteres alemanes.

En 1882 se publicó en Leipzig una *Spanische Grammatik*, por T. Schilling. La estructura ollendorfiana es patente en la organización de una lección:

1. Se empieza con el enunciado o explicación de una regla gramatical.

2. Se pasa luego a la ejemplificación mediante palabras con traducción a la lengua materna.

3. Se finaliza con ejercicios de traducción directa e inversa. En ocasiones también se dan algunas notas explicativas a pie de página.

Es una estructura similar a la de Ollendorff, pero con una carencia respecto a los manuales ollendorfianos: no se menciona el criterio de progresión ni la interacción alumno-profesor. En cambio sobresalen en el conjunto de la lección las listas de palabras que siguen a cada una de las explicaciones o enunciados gramaticales.

El modelo "típico" acaba configurándose poco a poco. Privado de algunas características que hacían más difícil la concepción adelantada por Ollendorff (la progresión y la interacción oral), el *método tradicional*, como sería llamado posteriormente, aparece de manera simplificada y estereotipada con los siguientes elementos distintivos:

1. Enunciado de reglas gramaticales que suelen ir acompañadas de ejemplos ilustrativos. Esas reglas se dan por partes, escalonadamente, reduciendo cada lección a unas pocas.

2. Lista de vocabulario, a veces organizado por áreas temáticas, pero no relacionado con situaciones comunicativas (porque éstas no se dan explícitamente). Este vocabulario debía posibilitar la formación de frases, a veces meros sintagmas nominales, que ampliaban la ejemplificación de las reglas de gramática dadas en cada apartado.

3. Temas de traducción directa e inversa en los que se volvía a utilizar el vocabulario listado anteriormente, tratando de practicar las reglas gramaticales expuestas al inicio.

Naturalmente, dentro de este esquema esencial se daban matizaciones de todo tipo, especialmente en la aplicación a la clase. El profesor podía ejercitar la lengua oral haciendo preguntas referidas a la lección, a las reglas, a la formación de frases correctas... Sin embargo las restricciones abundan: Eduardo Benot (*Gramática inglesa, Madrid 1929, 120 edición*), importante autor de manuales, que también adaptó los de Ollendorff, dice expresamente que "ha de ser el profesor quien haga preguntas, no el alumno", ya que lo segundo llevaría a errores. Sólo cuando el discípulo domine lo fundamental de la lengua podrá éste hacer preguntas adelantándose a su profesor... También afirma que conserva la gradación de los ejemplos, si bien sus listas de palabras son notoriamente más amplias, sus temas de traducción más abundantes y sus lecciones ligeramente más extensas. Sin lugar a duda, la tendencia hacia lo más fácil, la cortedad de miras de algunos profesores y la escasa preparación profesional de algunos maestros derivó en una tergiversación de los procedimientos y principios que hubieran hecho de las innovaciones de Ahn y Ollendorff algo más eficaz y cercano a las necesidades lingüísticas de quienes se decidían a aprender un idioma.

En el siglo XIX topamos con varios manuales que no se limitan ni a un país ni a una sola lengua. Los autores patentan su método, otorgan sus derechos a una editorial o se erigen ellos mismos en editores y aplican su metodología a las principales lenguas: inglés, francés, alemán, español, italiano... Este es el caso de la gramática de Emilio Otto y de Carlos Marquard Sauer. Sauer se vanagloria de que tiene más de doce gramáticas, algunas con más de 16 ediciones, tanto en Europa como en América... En ambos autores sigue vigente el principio de que "la teoría ha de unirse a la práctica". Esa es la clave del éxito. La gramática

de Sauer, publicada en 1871, con el título de *Nueva gramática de la lengua castellana*, ya puede considerarse característica del método gramatical, en la forma en que éste se asentó en las escuelas: las explicaciones gramaticales inician cada lección, son más prolijas y se dan a veces en forma de reglas. Al enunciado de la regla siguen ejemplos, de palabras o frases; esta sección puede extenderse durante dos páginas. La segunda fase consta de una larga lista de vocabulario bilingüe. La tercera parte de la lección requiere la lectura de un texto en español, compuesto por frases referidas a las reglas enunciadas:

> "Este hombre habla muy elocuentemente. El habla mejor que el otro orador. Ud. me ha dado demasiado dinero. Yo no tengo bastante. En el verano me levanto cada día temprano..."

En la lección se ha tratado de los adverbios en *-mente*, de los comparativos y superlativos. A continuación se ofrece una traducción al español, desde la lengua materna del alumno. Sigue luego una conversación artificialmente elaborada por el autor:

> "¿Cómo ha hablado este hombre?
>
> - Ha hablado elocuentísimamente.
>
> ¿Cómo escribió Cicerón?
>
> - Cicerón escribió concisa, clara y elegantemente.
>
> ¿Quién es siempre feliz en este mundo?
>
> - Nadie.
>
> etc.

La lección acaba con la lectura de un texto literario en español, por lo general de tipo anecdótico. A ello se añade la explicación de algún modismo o refrán y un elenco de las voces más difíciles que aparecen en la lectura. Sauer nos ofrece un buen ejemplo del método tradicional y presenta con nitidez las "desviaciones" respecto al manual de Ollendorff.

Pero su libro debió encajar bien en el sistema escolar, a juzgar por el éxito obtenido y reflejado en las numerosas ediciones de sus obras.

El profesor con poca preparación en la lengua que enseña, puede fácilmente convertir su hora docente en una clase de gramática, de memorización de palabras o de traducción directa e inversa. Todo ello es factible sin levantarse de la mesa, sin dejar de utilizar la lengua materna, teniendo siempre el seguro refugio de poder solucionar las dudas con facilidad, aplicando las reglas lógicas estudiadas o mediante una mínima preparación de la clase y previsión de las posibles dificultades, lo que facilita, sin duda, el trabajo. Algunos manuales se elaboran precisamente para situaciones como la descrita. El *Méthode Sanderson pour apprendre à parler, lire & écrire ESPAGNOL sans professeur, en 50 leçons*, por E. Sanderson, publicado en París, seguramente en el tercer tercio del XIX (no figura fecha en la edición por mí manejada), dice expresamente que su nuevo método será de gran utilidad porque

> "Es difícil en ocasiones encontrar profesores de idiomas en provincias, lejos de la ciudad. Con nuestro método, cualquier profesor de lenguas, sin conocer el español o conociéndolo poco, podrá enseñarlo, dando un libro a los alumnos y recogiéndolo para corregirlo. ... En fin, los profesores de español que *deseen ahorrarse la preparación de sus clases encontrarán en el Nuevo Método un curso ya hecho, preparado cuidadosamente por una larga experiencia y cubriendo la materia de enseñanza de un año completo"*

El plan de la lección es el siguiente:

1. Lectura. Los alumnos leen frases o un texto, en voz alta, tratando de articular correcta y nítidamente. Mediante asteriscos o llamadas de atención, se hace referencia a notas a pie de página en las que se explican algunas cuestiones gramaticales implicadas por las frases o texto: flexiones del verbo "haber", acento, artículo, etc. Sanderson, sin embargo, no abusa de la gramática ni es exagerado en las explicaciones de este tipo.

2. Ejercicios, generalmente de traducción y relacionados con lo presentado anteriormente.

3. Lista de palabras o vocabulario con su correspondiente traducción a la lengua de quien aprende.

Se logra así una notable sencillez en cada unidad. El autor pone especial cuidado para que las primeras lecciones sean realmente sencillas en cuanto a las oraciones que introduce. Las palabras son, igualmente, del ámbito que podríamos denominar "familiar". Sanderson presenta, pues, sus pequeñas variantes, algo que le permite presentar su libro como "nuevo método", pero no hace sino afianzar la configuración de un método gramatical y de traducción.

D. Pedro Saver, en su *Guide de la langue espagnole sans maître, à l'usage des français*, publicado en Barcelona en 1857, parte del principio de "pocas reglas, algunas explicaciones y sobre todo mucha práctica, ved ahí la llave de todas las lenguas"; sus "secciones", además de las explicaciones gramaticales, con los correspondientes ejemplos, incluyen un extenso texto literario con la traducción al francés y la "pronunciación figurada" adaptada a los hablantes de esta lengua.

F. Ferrer prescinde incluso del término "gramática" en el título de su obra *L'espagnol pratique* (París, 1895); el libro es una gramática sencilla destacando la desmesurada importancia otorgada al verbo. M. A. Lemercier de Jauvelle en *Espagnol. Méthode universelle pour l'étude des langues*, (París, 1894), se limita también a escribir una gramática "práctica".

4. La corriente no gramatical: el método "natural" o "conversacional".

El siglo XIX arrastra ya una larga y bien asentada tradición de enseñanza del español al margen de la gramática o prescindiendo expresamente de ella. Al hablar de los siglos XVI y XVII me refería a ello como el método "conversacional", por considerar que éste término era el que mejor reflejaba dicha orientación metodológica. En el XVIII se añade el método "textual" (aprendizaje mediante la lectura, traducción y análisis léxico de textos). En el siglo XIX ambas tradiciones están presentes y a ellas se añaden ingredientes que son de enorme trascendencia en la historia de la enseñanza de idiomas: aparecen los métodos "naturales", con una teoría coherente como sustento y con modelos concretos que tratan de poner en práctica tales concepciones metodológicas. De todos los proyectos, el método *directo* es el más conocido, el que llegó a expandirse por todo el mundo y subsiste todavía en la actualidad, en las mismas escuelas que lo hicieron famoso, en las escuelas Berlitz.

4. 1. Libros de diálogos y conversación.

Aquellos primeros libritos de diálogos cortos y "familiares" que empezaron a imprimirse en la primera mitad del siglo XVI hicieron realmente fortuna. Su imitación, plagio y adaptaciones fueron constantes y numerosísimas. Tampoco están ausentes del siglo XIX. Además de algunas ediciones de los diálogos de Sobrino o Franciosini, se publican nuevos manuales, presentados o bien como diálogos sobre un área temática o bien como conjuntos de frases usuales que no guardan estrecha relación con un tema, aunque sí puedan referirse a él con cierta flexibilidad. De estas últimas características es el libro publicado en 1803, por el autor de *L'art de la correspondance espagnole et française*, (no se cita el nombre expresamente), impreso en París, Chez Théophile Barrois fils: *Les éléments de la conversation espagnole et française, ou dialogues espagnoles et français à l'usage de deux nations*. Los temas de los diálogos son los clásicos: **Diálogo I**, *Del levantarse.* **Diálogo II**, *Del vestirse.* **Diálogo III**, *Para hacer una visita por la mañana...* El texto nos recuerda más bien a los que se hicieron en Inglaterra a finales del XVIII, por parte de los "emigrados españoles". El diálogo IV (*Del almorzar*), reza así:

Quiere vm. almorzar?

Ya es hora de desayunarse.

Que gusta vm. para su almuerzo?

Pan y manteca?

Molletes calientes?

Leche? Tostadas? Chocolate?

No, todo eso es bueno para niños?

Traemos otra cosa.

Aquí tiene vm. salchichas y pastelillos.

Gustan vms. de jamón?

Sí, tráelo, que cortaremos un poco

Pon una servilleta en la mesa, y danos platos, cuchillos y tenedores.

etc.

Se percibe con claridad que el diálogo no es natural, que las preguntas y respuestas sólo pueden tomarse como "representativas" de lo que suele decirse en circunstancias como las apuntadas, que el autor introduce términos relacionados con el tema sin que éstos sean necesariamente requeridos por una situación auténtica... Pero de esta manera se intenta satisfacer las necesidades de quienes, por razones comerciales, deben mantener un trato frecuente con España. Esa debe ser la razón por la que el autor ha escrito otros manuales de correspondencia, modelos de cartas, facturas... Son, por tanto, modelos y ayudas complementarios, más que tratados sistemáticos para aprender el español. La mejor ayuda del libro consiste en la traducción de cada frase al francés.

Novedoso en el género es el libro de L. Chambaud, *Dialogues Anglais, Français et Espagnols sur divers sujets aussi interessant qu'agréables extraits des comedies de Molière*, impreso en Perpignan en 1803. Está dedicado por el impresor a Mdme. Louis Bonaparte. La finalidad debió ser facilitar el aprendizaje de idiomas a esta egregia dama, como se apunta en el prólogo. No son diálogos originales: habían sido editados en ocho ocasiones en inglés y en francés por John Chambaud. El impresor añade la traducción española a las dos ya existentes, disponiendo el texto en tres columnas paralelas. Adviértase que son diálogos literarios (de Molière) y no coloquiales.

El libro de A. J. Godoy, *)Habla U. español? Spreekt U Spaansch?. Beknopte Handleiding voor de Spaansche Taal*, Amsterdam 1806, tiene una organización distinta y es diferente. El manual se percibe como trabajado y pobremente elaborado. Se reduce, en una primera parte, a un listado de frases familiares, en doble columna, español y holandés:

Buenos días.

Estoy bien

El está malo

Estoy aquí

Gracias

Muy bien

Buenas tardes

Buenas noches

Alguien toca

Abre la puerta

)Quién es?

Soy yo.

Adelante

)Cómo está Ud.?

Muy bien

Siéntese Ud.

Gracias

Y, en una segunda parte, se relatan anécdotas o historietas, separadas por frases numeradas, con su correspondiente traducción al holandés. Este sistema de notación hace que los textos sean más fáciles de usar:

Un caballo inteligente.

1. Alejandro el Grande
2. al examinar su retrato
3 . hecho por Apeles,
4. no lo alabó
5. tanto como la excelencia
6. de la obra lo merecía;
7. pero el caballo del monarca
8. viendo el caballo pintado,
9. al instante relinchó.
10. "En verdad, señor,
11. -dijo Apeles-
12. que Bucéfalo entiende
13. de pinturas
14. mejor que vos".

Sólo en textos más complejos y ya hacia el final del libro añade el autor algunas notas a pie de página con aclaraciones textuales.

Dentro de esta misma línea, pero con características parcialmente diferentes, está el libro de G. Hamonière, *Le nouveau Guide de la conversation en espagnol et en français, en trois parties*, París 1815 (30 edición en 1835 y publicado con título inglés en New York en 1824: *A new guide to conversation in Spanish and English in three parts: the first containing a general vocabulary, the second a series of dialogues on various subjects; the third a collection of idiomatical phrases, familiar expressions and proverbs... etc. Translated from Hamonière and enlarged by Thomas Brady*). Hamonière, nacido en 1789, era un autor prolífico: tiene en su haber libros de diálogos para el ruso y el francés, para el francés y el "brasileño" (así titula él una de las guías de conversación), un "English instructor" (textos en inglés), gramáticas de ruso, francés y portugués y un buen surtido de diccionarios para diversas lenguas. La gramática de español se imprimió por vez primera en 1821. Hamonière reeditó también la gramática de Josse en 1818 añadiéndole un "tratado de versificación española". El librito de conversación se estructura en tres partes, como reza el título: la primera consta de un listado de las palabras "más usuales", ordenadas alfabéticamente; la

segunda, de sesenta diálogos por temas o "funciones"; la tercera, de una selección de proverbios, frases idiomáticas y expresiones familiares. Todo ello en español y en francés, procurando el autor dar una traducción fiel, siempre y en la medida en que lo permite cada uno de los idiomas.

El vocabulario se presenta en grupos que pueden constituir áreas temáticas:

"De los accidentes, de las enfermedades y de lo que a ello se refiere".

Un acceso

el parto

una muleta

la bilis

una herida, etc.

En cuanto a los diálogos, es de destacar que el librito ofrece un elenco de expresiones y frases usuales para "hacer algo con el habla"; lo que en términos actuales se denominaría un "listado de funciones comunicativas". Así por ejemplo, el Diálogo V:

"Para manifestar el regocijo, el dolor, la tristeza, la admiración, la esperanza y desesperación, etc."

Me alegro

Lo celebro

Esto me pone de buen humor

Eso me da mucho gusto

Qué gozo! Qué dicha!

Cuán desgraciado soy!

Estoy mal dispuesto.

Tengo mal humor.

Estoy triste

Estoy enfadado.

Me fastidio

Estoy desconsolado, perdido, etc.

No puede negarse que Hamonière es realmente un "adelantado" respecto al método comunicativo. Solamente le falta integrar las expresiones y frases funcionales dentro de situaciones y presentarlas debidamente contextualizadas para aproximarse a lo que suele hacerse en los últimos años del siglo XX.

El manual de conversación de Hamonière tuvo éxito, como lo prueban no sólo el gran número de ediciones, sino la existencia de imitadores. En 1827, C. Morand y Don Cristoval Pla y Torres imprimieron los *Diálogos clásicos, familiares y otros, para el uso de los que aprenden la lengua francesa y española, con algunos ejercicios preliminares, y un catálogo ó lista de nombres de santos y de otros de los más usados*, en París y Lyon. Morand

y Pla están en la misma línea que Hamonière: los diálogos son eminentemente "funcionales" al principio (*Para rogar, pedir, ofrecer.*
Para consentir, otorgar, aprobar. Para dar gracias), y se tornan luego en situacionales (*Del comercio. Entre un mercader y su mozo de escritorio. Con un banquero...*).

Juan Martino Minner puede compararse a Morand y Pla. Su libro *Diálogos apacibles castellanos y alemanes a uso de ambas naciones*, publicado en Francfort, 1813 (segunda edición en 1827), está elaborado sobre patrones similares a los de Hamoniére: las "Frases familiares para romper a hablar en castellano" se agrupan según funciones lingüísticas:

Para pedir, preguntar, dar gracias, afirmar, negar, etc.

Para consultar o considerar.

Para dar los buenos días, etc.

Para desear bien.

Enojo y enfado.

Minner es también autor de diálogos "ingleses y alemanes" y "alemanes e italianos", impresos en el mismo año que los españoles.

En 1838, J. P. Arend, publicó su *Handleiding ter Aanleering der Spaansche Taal*. Arend reconoce en el prólogo que sigue los pasos de Hamonière, citando expresamente su libro de conversación, aunque ordena el vocabulario inicial de manera diferente (por clases de la oración en ocasiones). Pero lo más sobresaliente es que cada capítulo o sección consta de todos los elementos de Hamonière *integrados*: formas flexivas, vocabulario y frases propias para hacer algo (interrogar, etc.). Los diálogos están a veces subordinados a la práctica e ilustración de puntos gramaticales (especialmente flexiones y tiempos verbales); y, sobre todo, son más "diálogos", es decir, reflejan un hilo conductor del significado, dentro de una situación, lo cual no se encuentra en Hamonière. La lectura de los diálogos deja resabios de aquellos primeros "Vocabular" que se imprimieron en Holanda siglos atrás (en 1669 Jan Colijn de Thovoyon todavía los había reproducido en su *Vocabulario en Español y en Flamenco, muy provechoso para deprender entrambas lenguas (Vocabulär in Spaensch...)*:

") Trae Vm. mis zapatos y botas?

Sí, señor, pruébeselos Vm. si gusta.

Empezaré por las botas. Deme Vm. los ganchos.

Son muy estrechas.

No tema Vm. nada.

Con efecto, que me vienen muy bien.

Deme Vm. el calzador para quitarme las botas.

Probemos ahora los zapatos; no es necesario el calzador para ponerlos.

(....)

Aqui llega el maestro sastre.) Está pronta mi casaca?

No, señor, porque me ha sido preciso hacer quitar el lustre al paño; pero aqui tiene Vm.

su levita.

Voy a probarla para ver si me viene bien.

Paréceme que es muy larga de talle.

Caballero, es la moda, y no se hacen las levitas de otro modo.

etc.

También en los países nórdicos se mantiene la tradición de los libros no gramaticales. En 1845 se publicó un librito para aprender a hablar español: *Norsk-Spansk Parleur, indeholdende en Samling af daglige Udtryk og Talemaader, Samtaler om forskjellige Gjenstande, Benoenelser paa de fleste Ting, som höre til et Skib, de vigtigste Varers Navne m. M.*, Molde. Es una traducción de Fr. Smith, y está basado en un manual francés. En la corrección han participado españoles, como se declara en la portada. Tras unas breves indicaciones sobre la pronunciación del español, siguen diálogos de carácter funcional ("Para dar los buenos días..."). El libro de Hamonière debía ser conocido de los autores. En ocasiones, el traductor o adaptadores ponen a pie de página algunas explicaciones sobre aspectos contrastivos del español en relación con el noruego.

Los libros de esta índole pueden constituir por sí mismos manuales autónomos con fines conversacionales. Ese es el objetivo de Corona Bustamante en el *Manuel de la conversation, español-francés*, París 1885. J. M. Moralejo había logrado ya estructurar esta misma idea con mayor acierto en el *Manual de conversaciones francesas y españolas*, compuestas por

- *nociones elementales de gramática castellana.*
- *vocabularios de las palabras más usuales seguidas de frases cortas para servir de ejercicios.*
- *diálogos fáciles sobre toda clase de artículos.*
- *extensas Nomenclaturas de los términos de Marina.*
- *Documentos sobre la Estadística, Geografía Política, Administración, Caminos, Ferro-carriles, Puentes...*

Moralejo, Doctor teólogo de la Universidad de Alcalá de Henares, fue ayudado por José M. López en la elaboración de los diálogos y o bien enseñaba en Francia o bien su colaborador residía allí, ya que la edición es de París. Se trata de un libro extenso (533 páginas en tamaño pequeño); la gramática se incluye como ayuda complementaria (sólo ocupa 44 páginas) y el léxico se presenta en doble columna, francés-español.

En el siglo XIX son numerosas las gramáticas que se complementan con textos de lectura o traducción. Este carácter tiene la obra de Friedlieb Rausch, *El nuevo lector español. Spanisches Lesebuch enthaltend ausgewählte Stücke aus Spanischen Musterschriftstellen in gebundener und ungebundener Rede. Mit Hinweisungen... auf die Spanische Sprachlehre nach Ollendorff's Methode*, Frankfurt 1868. A su vez, el manual se basa en una selección de textos de Mariano Veláquez de la Cadena, prolijo autor estadounidense, y en la gramática de Friedrich Funck. En el prólogo, se hace mención expresa de tal gramática, alineada con la

metodología ollendorffiana, y del mismo Ollendorff, para reafirmar el carácter de complementariedad de los textos aportados. Son textos literarios cortos, seguidos de un largo apartado de referencias que toman como base las dos partes de que consta el manual de Funck (*Spanische Sprachlehre nach Ollendorff's Methode*): la primera parte, o "gramática práctica" y la segunda parte, o "gramática científica". La diferencia entre una y otra reside en que la primera no es un tratado gramatical al uso, sino aplicaciones de la gramática a frases y ejemplos, mientras que la segunda es un auténtico tratado gramatical. Mediante estas anotaciones de Rausch a los textos españoles, el lector tiene acceso rápido a las reglas de una gramática clásica, pero sin que su obra se presente como tal.

En 1849 se imprimió en París una *Nouveau guide de conversations modernes ou dialogues usuels et familiers contenant en outre des nouvelles conversations sur les voyages, les chemins de fer, les bateaux à vapeur, etc. En SIX LANGUES, français, anglais, allemand, italien, espagnol, portuguais, à l'usage des voyageurs et des personnes qui se livrent à l'etude de l'une ou des plusieurs de ces langues*. No consta el autor. El texto se ofrece en seis columnas, una para cada lengua. La gramática sirve de ayuda complementaria, ocupa 38 páginas y se expone en oraciones descontextualizadas o estructuras. Así, las flexiones del verbo "tener" se presentan de esta manera:

Yo tengo pan
Tú tienes carne
El tiene vino
Nosotros tenemos cerbeza
Vosotros tenéis fruta
Ellos tienen manzanas
Yo tenía una pera, etc.
Que tenga pastel
Que yo tenga café... etc.

Los materiales están dispuestos teniendo en cuenta el principio básico de gradación progresiva, de lo más sencillo a lo más complejo: en la parte I se introducen sólo frases elementales; en la parte II se incrementa la complejidad de estas oraciones, pero sin que se dé aún el hilo conductor propio de un diálogo contextualizado:

Buenos días dé Dios a V.
Señor, doy a V. los buenos días.
Cómo esta V. hoy?
Supongo que está V. bueno.

El carácter "funcional" de estas frases, al estilo de lo que había hecho Hamonière, es indudable. La parte III consta de diálogos, mientras la IV se reserva para modelos de cartas y

correspondencia. En conjunto, un manual práctico y útil para aquellos a quienes va dirigido: comerciantes y viajantes o turistas.

Algo semejante lleva a cabo J. M. Corona en sus *Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español. Para uso de los viajeros y de aquellas personas que se dedican al estudio de ambas lenguas*, París (1855?). Corona colaboraba con Jean Marie V. Audin (quien habitualmente se valía de Richard como seudónimo) y con él publicó estos diálogos. Audin los había impreso en inglés y en francés y era autor de otras obras, entre ellas el *Manuel de voyageur sur les bords du Rhin (1836), ... en Suisse (1834), Nuovo itinerario d'Italia (1832), etc.* La disposición que ofrece Corona es ligeramente diferente: en la 1º parte se organiza el vocabulario por temas (fracciones, adjetivos, números...). En la parte II siguen 59 diálogos relacionados con situaciones útiles para aquellos a quienes se orienta el manual: fórmulas de cortesía, antes de partir en el carruaje de vapor, preguntas relativas al proyecto de un viaje, etc. El autor presenta en cada momento uno o más registros lingüísticos aplicables al caso:

)Cuántas leguas francesas o millas de Alemania hay desde aquí a...?

)Es bueno el camino?

Ni bueno, ni muy malo.

Bastante bueno

Es malo.

Es espantoso, horrible.

)Cómo es el camino?

Muy arenoso.

Lleno de montañas, selvas, de precipicios.

)Es ancho el camino?

Sí, bastante ancho, anchísimo.

etc.

Con este acopio de frases el viajero podía fácilmente seleccionar la más conveniente dentro del repertorio. La parte III consta de proverbios y modelos de correspondencia comercial.

En países de escasa tradición en la elaboración de manuales para el aprendizaje del español, lo más frecuente era copiar de otras fuentes. Este debe ser el caso de un libro anónimo titulado *El intérprete español conteniendo las palabras las más comunes con su pronunciación en español. De modo que se puede por este medio hacerse comprehender en esta idioma*, impreso en Copenhague, 1808. Los calcos del francés ya señalan de dónde se ha copiado el librito, que no ofrece sino una lista de palabras y frases útiles, con su correspondiente traducción al danés y una transcripción fonética adaptada también a la peculiar pronunciación de esta lengua. La obra es de tamaño reducido y consta de 74 páginas; podía ser, pues, llevada en el bolsillo para ser utilizada en caso de emergencia. Lo

que, también en Dinamarca, publica a finales de siglo Oscar Jürgensen, *Diálogos españoles-daneses*, Copenhague 1892, recuerda el sabor de los diálogos del siglo XVI:

> Buenos días caballero.
>
> Buenos días
>
>)De dónde viene Ud.?
>
> Vengo de Dinamarca.
>
> Ah!)Es Ud. pues danés?
>
> Sí, señor, lo soy. Y)de qué país es Ud.?
>
> Soy natural de Noruega.
>
> Si es así, así somos paisanos.

Probablemente estos manuales surgieron a raíz de la emigración de escandinavos a la América latina. El contenido se refiere siempre a temas de la vida diaria y familiar.

También por estas fechas se publicaron en Estados Unidos varios libros de diálogos para viajeros. En uno de ellos, *New Spanish-English Dialogues for travellers and students*, por Eduardo Tolrá y Fornés, Boston 1893, el autor anota que estos textos son un excelente complemento para la gramática, de manera tal que los alumnos serán capaces de llevar adelante una conversación, practicando con su librito y una vez que hayan dominado las reglas de la gramática. Lo que ofrece Tolrá no son propiamente diálogos contextualizados dentro de una situación, sino frases con carácter funcional, adecuadas para decir o pedir algo en determinados contextos (viaje por ferrocarril, con un cochero, en un ómnibus, tranvía, hotel...). La utilidad de estas ayudas había arraigado en América del Norte, donde, por cierto, el estudio del español ya se había iniciado mucho antes (Véase capítulo V). Las frases de Tolrá y Farnés revelan que su autor es culto:

>)Tendría Ud. a bien echar una partida de ajedrez conmigo?
>
> (Feliz idea! Precisamente estaba pensando cómo matar el rato. Pero entienda Ud. que no soy más que un principiante.

En Alemania se imprimían numerosas obras para aprender el español. Hamburgo y Leipzig son dos de los centros que sobresalen en este campo. Más de uno debió sentir la urgencia y necesidad de adecuar los libros de diálogos a la realidad del siglo en que vivían. El editor alemán de una serie titulada *Los ecos* pidió al literato español de origen alemán, Juan Eugenio Hartzenbusch, que le compusiese un librito de esta índole. Hartzenbusch comenzó la tarea, pero sus quehaceres y una inoportuna enfermedad, hicieron que sólo escribiera unas 25 páginas del librito que finalmente se publicó, completado por Heinrich Lemming (quien en su día había sido profesor de alemán e Inglés en la universidad de Madrid). El libro fue muy bien acogido, ya que en 1887 se editó por sexta vez. EL título decía así: *Eco de Madrid, o sea, Curso práctico de la buena conversación española. Principiado y dirigido por D. Juan Eugenio de Hartzenbusch y continuado por D. Enrique*

Lemming. El manual tiene unas 150 páginas, con diálogos familiares y coloquiales (se incluye también una de las obras dramáticas de Hartzenbusch). Los diálogos no solamente reflejan una buena calidad literaria, sino, y sobre todo, una excelente adecuación del texto al lenguaje hablado en España en el siglo XIX, faceta ésta casi única en el género:

> "Buenos días, papá. -Buenos días, Paquito. - (Cuánto has madrugado hoy! - Lo he hecho para darte gusto. -Si te levantases siempre a la misma hora, te querría cada vez más. - Mañana te prometo levantarme más temprano todavía.
> -Si lo haces te llevaré a paseo por la tarde. -Bien, pues mira qué hora es y verás cómo te cumplo mi palabra. - Convenido; mira mi reloj; son las siete menos cuarto; conque mañana, ya sabes, a las seis y media tienes que estar aquí estudiando. - Estaré sin falta. -Vamos, ponte a repasar tus lecciones; de que las sepas, te las tomaré."

Una somera comparación de estos textos con los de Hamonière o Arend, bastará para reconocer lo obseleto del lenguaje y expresiones que aprendían muchos escolares de Europa en pleno siglo XIX, todo ello por falta de materiales adecuados de español para extranjeros. El mercado europeo se nutría en buena parte de refundiciones publicadas por profesores no nativos, quienes, necesariamente, recurrían al plagio para suplir una presumible falta de soltura en el uso del español. Similar anacronismo se hacía extensivo también a las costumbres y hábitos descritos en los diálogos. Como resultado, la España del XIX se presentaba en el extranjero, a los alumnos de español, con características del XVI o XVII. El hecho habla por sí mismo de la importancia y transcendencia que tiene para un país la enseñanza y difusión de su lengua.

4. 2. Manuales de traducción interlineal.

La abundancia de materiales docentes de español para extranjeros durante el siglo XIX hace prácticamente imposible su reducción a unos pocos esquemas o apartados. Aparte de lo que podría clasificarse como típicamente gramatical o conversacional, topamos con publicaciones que aportan o introducen una creciente gama de variantes. Como ejemplo de lo que antecede podría citarse el caso de F. M. Noriega, quien en 1834 publicó en París un *Nouvelle méthode pour apprendre la langue espagnole en très peu de temps, dediée à la jeunesse française*. La obra incluye 92 páginas de exposición típicamente gramatical. Luego se añaden 12 páginas de textos de lectura con traducción, otras 30 en las que recoge las formas de los verbos irregulares; 50 páginas más con léxico clasificado por temas y frases usuales; 25 páginas de diálogos en situaciones diversas y, finalmente, una lista de verbos por orden alfabético. A primera vista, el libro no es novedoso respecto al "método gramatical". El autor explica su particular manera de llevar a cabo la enseñanza y en este aspecto suscita mayor interés. Por ejemplo, recomienda:

11. No aprender nada de memoria.

21. Leer cada día durante media hora, a lo largo de uno o dos meses, un texto y repetir la lectura.

31. Hacer sección aparte del capítulo XII de su libro (que trata sobre las flexiones en español y en francés).

41. Hacer también sección aparte de las cosas necesarias para la vida.

51. Para cada una de estas dos secciones se reservará media hora de lectura al día, lo que equivaldrá a una hora diaria, o treinta al mes. En este tiempo se habrá leído el libro seis o siete veces.

61. En cada una de estas secciones, el alumno debe preocuparse de pronunciar bien.

71. Debe leerse mucho pero sin traducir, tratando de comprender el sentido y "à penser sur les images de la langue". La lectura será siempre en voz alta. El alumno también debe "hablar solo".

Siguiendo estos consejos, se alcanzará el éxito.

Analizando el manual, llama la atención la distancia observada entre esta serie de orientaciones o consejos y la estructuración y desarrollo de los materiales: estos corren por la vía de lo clásico y gramaticalmente condicionado. Debemos concluir que Noriega, o bien introducía en su clase y en la praxis docente técnicas y procedimientos que difícilmente podrían deducirse del método publicado, o bien que se da una disociación metodológica (en ocasiones incluso contradicción) entre los materiales y las acciones recomendadas para ponerlos en práctica. Casos de este tipo, no obstante, abundan en la historia de la enseñanza de idiomas.

La traducción ha sido un recurso permanente en la enseñanza de lenguas, clásicas y modernas. La denominada "doble traducción", expuesta por Ascham (1570), es un buen ejemplo. Entre las técnicas de traducción difundidas durante el siglo XIX, una de las más populares es la *traducción literal e interlineal*, "resucitada" por Hamilton en el primer cuarto de siglo y conocida como "método hamiltoniano", especialmente en Norteamérica. En esta modalidad, el texto español, generalmente en letra destacada, es seguido, en la línea inmediatamente inferior, de una traducción a la lengua del estudiante. Esta traducción puede ser total y literal o sólo parcial, dejando expresamente sin traducir algunos elementos, con el fin de llamar la atención o para obligar al alumno a practicar con ellos. En la primera mitad del siglo, un profesor de español publicó una serie de libros en los que aplica esta metodología, acuñándola además como propia y sancionándolo así la Comisión francesa de Métodos de Enseñanza, que se reunió a tal efecto el 8 de octubre de 1833. El veredicto de dicha Comisión fue positivo, lo cual debió hacer famoso al autor de los manuales, un tal *Bonifacio Sotos Ochando (1785-1861)*, profesor de español en la Casa Real y ex-diputado en Cortes. La obra se imprimió en París, 1834. Esta consta de cuatro partes:

- *Prononciation espagnole*,
- *Grammaire espagnole-française*,
- *Cours de thèmes* y

- *Traduction de l'espagnol*.

Todo ello forma un *Cours complet de la langue espagnole spécialement destiné à ceux qui n'ont pas de maître*. Cada parte es autónoma pero ayuda a un mejor desarollo de las otras. Además, todas pueden estudiarse con o sin ayuda del profesor. Es más, como el mismo autor señala, incluso el profesor que apenas sabe español o sabe muy poco, puede valerse de ellas, ya que cada parte contiene la manera de solucionar los problemas planteados de modo sencillo y *progresivo*, suministrando siempre los recursos que se precisan, mediante notas a pie de página o remitiendo al alumno a cualquiera de las otras tres partes.

La *Grammaire espagnole-française* fue aprobada también como libro de texto por la Universidad, para su uso en los colegios de Francia y recomendada por el Ministerio de Instrucción Pública. Aparte de lo estrictamente gramatical, consta de apéndices con información sobre pesos, medidas, cuadro de conjugaciones... El *Cours de thèmes* contiene dos mil palabras de las más utilizadas (no se especifica cómo se llega a confeccionar tal lista), diecinueve diálogos familiares en francés y español, lista alfabética de verbos irregulares (que ya habían aparecido en manuales del siglo XVII) y dos cuadros sinópticos. La *Prononciation espagnole* es un tratado para autodidactas, con transcripción "fonética" mediante signos adaptados al francés. El método de aprendizaje sugerido consiste en:

1. Estudiar las reglas de pronunciación, contenidas en los dos primeros capítulos del libro.

2. Estudiar la explicación de los signos utilizados en los ejercicios interlineales, empezando por las sílabas y haciendo continua referencia al capítulo en que dichos signos constan. Así el alumno podrá comprobar en cada momento si ha pronunciado correctamente o no.

3. Repetir lo anterior, pero sin recurrir a la ayuda de la transcripción interlineal.

4. Hacer lo mismo con los extractos de poesía selecta del final, que no van acompañados de transcripción interlineal, sino solamente de algunas anotaciones sobre palabras más difíciles. He aquí un ejemplo:

para pero moro vara cura

para pero moro vara cura

español	francés	alemán	capaz	común	superior
espagnol	*fran'Zés*	*aléman*	*capaZ*	*comoun*	*souperior*

En lo que al libro de traducción se refiere, el autor considera que para aprender a traducir es preciso:

a. Distinguir las diferentes partes de la oración (artículo, nombre...).

b. Conocer la sintaxis normal y extraordinaria de la lengua y las reglas que debe seguir cada palabra en lo que se refiere a concordancia, número, género.

Los ejercicios se presentan de manera tal que el alumno encuentre siempre los recursos necesarios para hacerlos; que los haga dándose cuenta de lo que hace y por qué lo hace; que proceda a partir de textos más fáciles hacia textos más difíciles. Es el ideal apuntado por muchos.

Los materiales para la traducción "interlineal" no requieren un especial esfuerzo por parte del autor. Sí lo exigen, en cambio, por parte del alumno. Sotos Ochando tiene en cuenta la "gradación", más que en los textos como tales, en las ayudas que ofrece para traducirlos. En los primeros extractos la traducción, en la línea inmediatamente inferior, es literal y total. Luego, progresivamente, va dejando elementos sin traducir. Lo que deja sin traducir responde a objetivos concretos, marcados previamente. Por ejemplo, en el ejercicio tercero, se trata "de aprender las preposiciones y conjunciones españolas y los adverbios más usuales". Para ello aconseja que el alumno consulte, como complemento, la primera columna de la tabla contenida en el Apéndice. En el cuarto ejercicio, la finalidad es aprender los pronombres personales, posesivos, relativos, etc. Este es un extracto:

Indicadas brevemente las ventajas del conocimiento del español, sería
Après avoir indiqué , serait

oportuno el examinar los placeres que puede procurarnos; pero este es
d' agrément elle nous () c'est

un punto que no es fácil de hacer conocer a los que no tienen experiencia
point pas faire ceux n'ont pas l'expérience

de ello, ...
( )

Sotos Ochando no es siempre coherente con la metodología y principios enunciados; a veces es muy discutible la ayuda que ofrece para resaltar o alcanzar los objetivos. Algunos de los problemas o desventajas fueron ya anotados por la Comisión especial de la Sociedad de Métodos de Enseñanza que emitió un informe sobre el Curso de Ochando. En realidad, el "método" de Ochando no es "un método", sino solamente una *técnica* puntual y limitada que él adapta a su peculiar manera de enseñar, tratando de expandirla e introducirla en las escuelas sin profesor, o, si hay profesor, cuando éste no está profesionalmente bien preparado para la docencia del español. Sotos Ochando, sacerdote, era una mente inquieta y su preocupación por los temas lingüísticos o lingüístico-filosóficos se hace patente en algunas de las obras publicadas, como en el *Proyecto y ensayo de una lengua universal y filosófica, Madrid 1852 (segunda ed.)*, también publicada en francés, en la *Gramática de la lengua universal, Madrid 1863* y en el *Diccionario de lengua universal* (Madrid 1962).

Algún otro autor debió ver las ventajas del método de Sotos Ochando y decidió aprovecharse del reconocimiento público de que éste había sido objeto. En 1851, M. A. de Jover publicó como nueva la obra de S. H. Blanc, *Nouveau maître Espagnol ou éléments simplifiés de la langue espagnole à l'usage de français, rédigé d'après la grammaire de l'Académie Espagnole, avec des exercices interlinéaires, suivis des dialogues et d'un choix de différents morceaux d'auteurs espagnols*. Se trata básicamente de una gramática. Al final de cada capítulo se incluye un largo ejercicio basado precisamente en la traducción interlineal, traducción que se hace, sin embargo, del francés al español. La traducción española no se aplica al texto en francés, sino a las palabras o frases relacionadas con el tema gramatical de la Unidad o capítulo. El ejercicio de traducción interlineal va seguido de diversos comentarios sobre problemas suscitados en torno a la traducción.

Algo similar hace Servaas de Bruin, en el *Volledige Leerkurs der Spaansche Taal*, publicado en 1883. El libro de Servaas contiene textos con la traducción interlineal en holandés y con transcripción "fonética" o figurada del español, especialmente pensada para los holandeses. Entre texto y texto de traducción interlineal se intercalan extractos de carácter literario, explicaciones "léxicas" que vienen a ser traducción de palabras españolas al holandés, con alguna anotación ocasional relativa a la pronunciación y conjuntos de preguntas sobre el texto leído. Dichas preguntas pretenden incentivar la práctica oral ("*Mondeling Onderhoud. Vragen*"). Servaas de Bruin señala que le ha servido de ayuda e inspiración el método "Langenscheidt", usado ya en Holanda y aplicado al alemán, inglés, francés, sueco e italiano.

G. Langenscheidt fue profesor de idiomas en Berlín; sus publicaciones tuvieron gran éxito y creó su propia editorial, que aún hoy día subsiste. Sus textos están orientados especialmente hacia los adultos. En la época en que Servaas de Bruin publicó su manual de español, el correspondiente de Langenscheidt para la enseñanza del francés estaba ya en su 340 edición. Langenscheidt no renuncia a la gramática. El mismo afirma que incluso

> "la estancia en otro país sólo dará buenos resultados si le precede un buen conocimiento de la gramática del idioma, o si estancia y estudio de aquélla se unen".

Y que nadie se engañe:

> "Los que piensan que se puede aprender un idioma sólo a través de la práctica (sin gramática) que sepan lo siguiente: el conocimiento de una lengua será sólido si acompaña el conocimiento de las reglas de esa lengua, la gramática, de la cual nace la práctica. ... La práctica mecánica (repetitiva) ayuda al desarrollo de un indefinido "sentido del idioma"; pero el conocimiento claro y la seguridad en la expresión escrita sólo se logra con la gramática".
> (Toussaint - Langenscheidt, 1856).

A pesar de lo anterior, Langenscheidt se alinea con autores como Jacotôt, Hamilton y Robertson, según anota en ese mismo prólogo. El añade su propia experiencia y algunas ideas originales. Una de ellas es su convencimiento de que los sonidos de cualquier lengua pueden ser representados mediante signos escritos. Otra, que las lenguas no se pueden aprender sólo oralmente, como solía decirse en algunos libros de la época. Si en ciertos aspectos sus principios coinciden con postulados del movimiento reformista, en otros Langenscheidt es claramente "tradicional". El material diseñado por este profesor-autor se fundamenta prioritariamente en los textos con traducción interlineal y pronunciación figurada, que inician cada lección: en torno a esta sección giran las explicaciones posteriores, los ejercicios, las explicaciones gramaticales o léxicas, las preguntas para la conversación, los trabajos para hacer en casa, etc.

Puesto que aquellos a quienes va dirigido el libro son adultos, mayormente autodidactas, el temario está programado metódicamente, aislando problemas concretos y consolidándolos mediante una gran variedad de ejercicios, aunque sobresalen los de la traducción directa e inversa. Este "acercamiento" a los hábitos de aprendizaje del adulto, más que cualquier otra novedad, fue la clave de su popularidad. El autor se jacta en el prólogo a la 340 edición de su manual de francés, de que ya está presente, en el corto período de 25 años (de 1856 a 1881), en 6.000 lugares de todo el mundo; de haber sido reseñado en 650 ocasiones y de haber sido recomendado por más de 600 profesores. Todo un récord, sin lugar a duda. A finales de siglo la firma Langenscheidt ofrecía un ingente número de títulos (manuales y materiales complementarios). El que fuera primero profesor se había convertido en un verdadero empresario de la industria editorial.

Al igual que había hecho Sotos Ochando, en los dos últimos decenios del XIX, fueron varios los autores que imprimieron no solamente una gramática, o un libro de diálogos, sino un conjunto de libros que abarcaban los distintos aspectos que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Pedro María de Torrecilla publicó en París, probablemente en 1885, un *Cours complet de Langue Espagnole*, en cuatro volúmenes:

- *Grammaire complète de la langue espagnole d'après celle de l'Academie de Madrid*.
- *Texte grammatical espagnol, avec un indicateur et une liste alphabétique des mots et du texte classés par ordre des parties du discours*.
- *Exercices pour l'application du texte à la grammaire et pour le génie comparé des deux langues*.
- *Lexicologie espagnole. Traité de la formation de racines et des familles des mots espagnoles.*

Los dos primeros volúmenes habían sido publicados por separado en 1859, también en París. La razón de ser de este tipo de obras debe encontrarse, sin duda, en las exigencias de los currículos escolares.

Por esos mismos años Hossfeld imprimía toda una serie de libros en los principales idiomas europeos: gramáticas, diccionarios, cuadros

de verbos, lecturas y diálogos. Los libros de Hossfeld se cifran en la divulgación de lo ya existente desde el punto de vista de la didáctica de lenguas: los autores encargados de cada obra y en cada idioma reelaboraban lo que era habitual por aquel entonces. Así por ejemplo, los *Hossfeld's Spanish Dialogues*, publicados en Londres en 1889, constan de una parte con vocabulario, otra con frases útiles y una tercera con diálogos relativos a situaciones de la vida diaria. A lo que sí contribuyeron estas series fue a divulgar los materiales para la enseñanza del español a extranjeros. Un aspecto positivo, aunque meramente formal, es que los editores empezaron a cuidarse de que sus manuales tuvieran al menos una apariencia externa diferente y "novedosa". Los títulos suelen ser también llamativos: *Hossfeld's new method for learning the Spanish Language in the easiest and quickest way*, (London 1885). El autor de la parte española es T. E. Gurrin. El libro contiene 62 lecciones, con cuatro componentes en cada una de ellas:

1. Una página con reglas y explicaciones gramaticales.
2. Una segunda página con vocabulario y ejercicios basados en la gramática anterior y en el uso de los verbos.
3. Preguntas sobre la gramática de la primera página y diálogos y frases cortas en los que se ejemplifica lo explicado sobre las reglas gramaticales.
4. Lectura, que ha de hacerse en voz alta y debe ser seguida de la traducción. En general, son lecturas seleccionadas, de autores reconocidos.

La filosofía de Hossfeld es que el aprendizaje se logrará mediante la cuidadosa traducción de los ejercicios y el estudio de las oraciones y expresiones que contienen estos textos, junto con la repetición constante de los ejercicios de conversación... También se incluye de vez en cuando la ayuda de la traducción interlineal. Así pues, el autor recurre a varias de las técnicas ya en uso y las refunde en su obra, dando a ésta mayor riqueza, mayor complejidad y una cierta variedad en la presentación. Las semejanzas con Langenscheidt son demasiado evidentes para pasar desapercibidas.

Aunque no sea ya representativa del denominador común más usual en los manuales del siglo XIX, merece la pena mencionar la obra de Manuel Ainsa Royo, *Gramática práctica para hablar, leer, y escribir por principios gramaticales los idiomas castellano, inglés, francés e italiano sin necesidad de maestros*, en Barcelona, 1837. El autor, ayudante mayor de infantería, había viajado por el extranjero y había residido fuera de España. Con toda probabilidad había aprendido otras lenguas con manuales de las características que refleja en el suyo: libritos más anchos que altos, con varios idiomas encolumnados en cada página y en paralelo, con un resumen de las flexiones y algunas explicaciones gramaticales y de uso referidas a cada uno de los idiomas. La idea y el formato datan ya del siglo XVI. En su creencia de que había descubierto un procedimiento novedoso y práctico (práctico sí lo era, novedoso no), el autor quiere hacer partícipe de su elemental experiencia a sus compatriotas de España. En consecuencia, publica un manual pensado no tanto para aprender español cuanto para que los españoles aprendiesen otros idiomas valiéndose de su método.

5. Autores y métodos más destacados en el siglo XIX.

Los innovadores en la enseñanza de idiomas durante el siglo XIX pueden clasificarse en dos grupos:

1. El integrado por quienes exponen su concepto e ideas sobre cómo debe ser la enseñanza de lenguas para lograr una mejor aproximación a la realidad docente.
2. El formado por quienes *ponen en práctica* las ideas que ellos mismos tienen u otros han expuesto sobre una nueva manera de enfocar la enseñanza de idiomas.

Si evaluamos a cada uno de esos grupos según los resultados logrados en la docencia, el segundo grupo obtendrá la mejor calificación. Pero no sería justa esa conclusión porque a menudo quienes ponen en práctica una idea es *porque la han recibido de otros o les ha sido sugerida por ellos*. En realidad la historia ha demostrado que ambos grupos deben ser valorados en estrecha dependencia el uno del otro.

Jean Joseph Jacotôt (1779-1840)

Quienes no se han limitado a ser meros transmisores de la doctrina recibida o en uso, se han dado cuenta de la estrechez de miras que implicaba enseñar idiomas centrándose de manera exclusiva o preponderante en la gramática. En efecto, la gramática es sólo *uno* de los componentes de toda lengua, por muy importante que este componente sea. Es, pues, normal y hasta obvio prestar atención a *otros* componentes de la comunicación lingüística. Los casos de Jean J. Jacotôt y Claude Marcel, personajes olvidados y redescubiertos en el siglo XX (Titone 1968; Kelly 1969) son buenos exponentes de las ideas innovadoras que continuamente fluyen y se incorporan al pensar acumulado en torno a la didáctica de lenguas. Jacotôt alcanzó un cierto renombre, pero su obra se olvidó pronto. En España fue poco conocido, por causa de sus ideas "revolucionarias"; en 1849, un tal D. J. A. M. publicó en Madrid la *Exposición razonada del método de enseñanza universal, de J. Jacotôt y de algunos ejercicios para practicarlo en el estudio de la lectura, de la escritura y de la lengua materna*. El traductor confiesa que hubiera querido traducir la *Lengua materna*, pero que no se atrevió debido al carácter desenfadado de Jacotôt. Los recelos frente a sus ideas innovadoras impidieron la divulgación del pensamiento de este autor en España.

El pensamiento de Jacotôt no era quizás suficientemente claro y la escasa permeabilidad de sus ideas y propuestas a la hora de ser llevadas a la práctica actuaron de freno en la divulgación y expansión. La experiencia "piloto" que el autor realizó con los alumnos de Lovaina tampoco llegó a conclusiones definitivas, sino más bien a apreciaciones personales de problemática generalización. En lo que respecta a la enseñanza del español, no conozco ninguna obra que haya intentado poner en práctica los principios de este autor. Mas no puede negarse la influencia que ejerció sobre muchos de los pensadores y autores de materiales para la enseñanza de lenguas en general.

Jacotôt tenía un espíritu inquieto que le llevó a distintas peripecias en la época de la revolución francesa y la sucesiva restauración. Por eso acabó en Lovaina, donde puso en marcha su "sistema de enseñanza universal", que, según él, se aplicaba tanto a la enseñanza de la lengua materna como a las lenguas extranjeras, a la música, al diseño y pintura, a las matemáticas, al derecho, a la filosofía panecástica... El lema o eje principal de su pensamiento era:

> "Partez toujours des faits.
> Tout est dans tout."
> *(Basáos siempre en los hechos.*
> *Todo está en todo)*
> (Jacotôt 1829)

A partir de ahí concluye:

> "Sachez quelque chose, repetez-le sans cesse, pour ne pas l'oublier et
> rapportez-y tout le reste".
> (Aprended algo, repetidlo sin cesar para no olvidarlo e integradlo en el todo).

Los problemas surgían a la hora de aplicar este principio a la práctica docente, con actividades y técnicas más eficaces. Si es verdad, por ejemplo, que

> "Para leer cualquier lengua basta con saber los signos de una o dos páginas y de saber
> reproducirlos sin verlos en todos sus detalles... El uso hará el resto"

o también que

> "Para escribir bien basta con saber escribir bien una sola línea".

)cómo llegar a ese punto de "conocer bien los signos de una página" o "de ser capaz de escribir bien una línea"? Para traducir esto a la práctica, el lema de que "Todo está en todo" debe reducirse a actividades operativas. Para lograr ese objetivo, Jacotôt sigue un sendero bastante menos original de lo que cabría esperar. Afirma que una lengua extranjera "se aprende como la lengua materna", principio que le encuadra dentro de una metodología "natural". Sus consejos o directrices para actuar en la práctica emanan parcialmente de observaciones extraídas del proceso de aprendizaje "natural", teniendo en cuenta también el orden y secuencia de las prácticas:

- Se aprende un libro de memoria para saber la lengua materna o una lengua extranjera.
- Se repite lo mismo.

- Se imita.
- Se buscan sinónimos.
- Se traduce.
- Se analiza.
- Se buscan temas para la traducción.
- Se escribe sobre la oda.
- Se imita una idea. etc.

Aunque las reflexiones sean certeras y los principios en que se apoyan puedan ser aceptables, no parece fácil que Jacotôt fuese capaz de transmitirlos a la acción de la clase. Quizás esta haya sido una de las razones que explican la escasa influencia práctica que su pensamiento ha ejercido en la enseñanza de lenguas.

Claude Marcel (1793-1876).

Claude Marcel, nacido en la última década del XIX, es uno de los casos en los que, por desgracia, la historia y los investigadores no se han detenido. Buena parte de su vida la pasó en Cork (Irlanda) en calidad de cónsul. Llegó a aprender inglés tan bien que la obra de mayor importancia para nuestro tema la publicó en inglés: *Language as a means of mental culture and international communication*, 1853. También es de importancia el análisis de su libro *Méthode rationelle suivant pas a pas la marche de la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'Anglais*, publicado en 1872, pocos años antes de su muerte. Su obra no incide directamente en la enseñanza del español (y por tal razón no es comentada aquí en detalle), pero contiene algunos de los principios y análisis más acertados y próximos a lo que se desarrolló posteriormente en el siglo XX. Sobresale su clara diferenciación entre la lengua escrita y la oral, que, a su vez, se subdividen en la "rama" pasiva y activa; de esta manera, Marcel enumera las cuatro destrezas que actualmente constituyen "doctrina habitual": escuchar y hablar, leer y escribir. En esta diferenciación desempeña un papel importante su distinción entre el aspecto receptivo y expresivo del uso lingüístico. De no menor relieve es la equiparación del método analítico con el método natural (basado en los ejemplos y la práctica mediante procesos de "descomposición" e imitación) y en la diferenciación del método sintético, que se cifra en los principios y las reglas y deja de lado los ejemplos y la imitación. Todos estos extremos pasaron prácticamente desapercibidos. Sólo se ha hecho referencia a Marcel por su decidida insistencia en la lectura y en la audición (exposición lingüística) como medio para adquirir una lengua (también admite que en el caso de los niños la lectura puede ser reemplazada por la imitación mediante la audición) (Kroeh 1887). En ambos casos el autor aboga por una exposición a la lengua (leer, escuchar) como condición previa antes de pasar a la etapa de producción (hablar, escribir). Marcel es uno de los pocos estudiosos en los que el cometido de la gramática pasa claramente a un segundo plano. En muchos aspectos, sus puntos de vista son plenamente coincidentes con algunos de los postulados clave de la metodología comunicativa.

Nicholas Gouin Dufief (1776-1834): la naturaleza y el sistema "auténtico" de educación.

Dufief o Du Fief, hijo de padres pertenecientes a la nobleza francesa, nacido en Francia, llegó a los Estados Unidos en 1793, cuando sólo contaba con 16 años de edad, huyendo de la revolución. Sus ideas metodológicas y su producción escrita las desarrolló en Filadelfia (USA). Habría sido lógico incluir estas líneas en el capítulo correspondiente a la enseñanza del español en América. No obstante, creo que se hace mejor justicia a su valía y al carácter novedoso de su metodología si se destaca su obra en este apartado, dedicado a pensadores sobresalientes en el campo de la didáctica de lenguas.

En educación, hablar de la "vía natural" es referirse a las características del aprendizaje antes de que éste sea mediatizado por el sistema docente o por el entorno que envuelve al hombre adulto. Dufief debe ser clasificado dentro de los que abogan por un método natural. Su obra no es una diáfana y sencilla exposición teórica y razonada sobre el tema, sino un conjunto complejo en el que lo teórico es a veces poco consistente, aunque siempre se intenta "traducir" las ideas a la práctica en un método concreto aplicado primero a la enseñanza del francés y luego del español. Dufief confiesa que ha descubierto el verdadero y adecuado método de educación y que esto es un don de Dios. Su lema se resumiría en los versos de Pope que encabezan la obra objeto de análisis:

> "First follow Nature, and your judgement frame
> By her just standard, which is still the same..."
> *(Primero sigue a la naturaleza y ajusta tu pensamiento*
> *a sus justos parámetros, pues todo ello es lo mismo...).*

Las reglas de la naturaleza están presentes en nuestra mente y se reflejan en la manera como ésta trabaja. Basta, por tanto, con analizar su mecanismo para descubrir la naturaleza. Sus planteamientos, sus objetivos y los procedimientos en que se apoya los dio a conocer en 1804 en un extenso manual para aprender francés: *Nature displayed in her mode of teaching languages to man: being a new and infallible method of acquiring languages with unparalleled rapidity; deduced from the analysis of the human mind and consequently suited to every capacity. Adapted to FRENCH*. Las reimpresiones se siguieron en 1806, 1810, 1818, 1821, 1823... En 1836 salía a la calle la 16O edición y en 1848 se alcanzaba la 21O. El libro comienza con un largo prólogo en el que Dufief expone las raíces y razones de su método, a la vez que aprovecha para refutar las objeciones que se le habían hecho. El autor parte de su propia experiencia al aprender inglés. Llegado de Europa, con un tipo de educación estrictamente militar, se vio inmerso en una sociedad muy diferente y tuvo que adquirir, además, una nueva lengua. Esa experiencia, en la cual la necesidad era un factor

decisivo, marcó e "iluminó" su mente. Descubrió que la educación formal, especialmente en la enseñanza de idiomas, era ineficaz porque y en la medida en que se desviaba de la naturaleza. En el proceder de la naturaleza residía la sabiduría ... y el método correcto. Convencido como estaba de la verdad y excelencia de su propuesta, contando con un entusiasmo extraordinario, los alumnos debieron contagiarse de su "optimismo naturalista". Según comenta Dufief, el éxito fue inmediato:

> "la suerte de la obra fue tan singular que tuvo éxito de inmediato, a pesar de las novedosas doctrinas que promueve y de la oposición encontrada en quienes, durante siglos, han dirigido las mentes en la enseñanza de lenguas y teniendo en contra las fuerzas combinadas de profesores y catedráticos que (con pocas excepciones) han impedido su implantación en las escuelas".

Dufief no encuentra justificación para tal oposición, aunque intuye que

> "se debía no a la calidad de su obra, sino al temor de que el rápido progreso de los alumnos diese al traste con su profesión y posición" (Dufief 1804:190 ss).

Tras el éxito tan notorio, siguió muy pronto la adaptación al español: *Dufief's Nature Displayed ... Adapted to Spanish by D. Manuel de Torres and L. Hargous, professors of Universal Grammar, Philadelphia 1811.*

El éxito de la adaptación al español fue igualmente notable; se volvió a reeditar el libro en 1817, en Londres, y en 1825 la adaptación contó con otro importante profesor de español: Mariano Velázquez de la Cadena. De alguna ayuda debió servir el nombre de este conocido profesor, ya que se volvió a hacer otra edición de la obra en Londres, 1826.

El largo título del método es ya por sí solo sugerente e ilustrativo. El autor aclara todavía más sus ideas al hacer referencia a algunas de las críticas hechas a su obra. Destaca, entre otras, la que le acusa de abandonar o relegar la producción escrita en favor de la producción oral, a lo cual

Dufief responde que eso es cierto, pero no por capricho, sino porque a esas conclusiones conduce el análisis de la mente humana, pues comprobamos que ésta

> "siempre se habla a sí misma, pronunciando mentalmente frases completas, sin las cuales sus pensamientos no llegarían a existir..."
> "Y el arte de escribir no es sino una extensión del arte de hablar. Por ejemplo, cuando escribimos una carta,)no nos hablamos a nosotros mismos de la manera apuntada anteriormente mientras estamos escribiéndola? Y cuando recibimos una carta,)acaso no la 'hablamos' mentalmente para conocer su significado? Si esto es así, se debe concluir que el arte de pensar y escribir no es sino el arte de hablar..."

La simplificación de sus principios, la elemental y escasa profundidad de algunos de ellos, conducen también a otras afirmaciones ambiguas o discutibles:

> "La memoria no existiría sin el oído externo, el cual le suministra los sonidos que luego se repiten mentalmente cuando se realiza el acto de pensar".

Por lo tanto, un método debe actuar también sobre ese 'oído externo' o, lo que es lo mismo, sobre los sonidos de la lengua. Desde el punto de vista de la coherencia teórica, los postulados de Dufief apenas resistirían una crítica seria; no porque carezcan de verdades o constataciones de peso, sino porque el autor parece depender más de una mente "iluminada" que de una mente racional y analítica.

El libro para la enseñanza del español se estructura en dos volúmenes: el **primero** es exclusivamente práctico, según afirman los autores. Contiene tres secciones de vocabulario con oraciones familiares, dos apartados de frases (una relativa a un formulario de conversación y la otra referida a proverbios y expresiones idiomáticas); se acaba con textos selectos y traducciones (*El lector español*). La primera sección de vocabulario consta de un catálogo de números, los adjetivos más fundamentales y una serie de nombres abstractos. La segunda sección de vocabulario consta de palabras que los gramáticos denominan artículos, pronombres, preposiciones, adverbios, conjunciones e interjecciones, por ser todos estos elementos esenciales "para ejercer el pensar". La tercera sección de vocabulario contiene los nombres de los objetos que más frecuentemente se utilizan en la conversación, anotando siempre su género. Cada palabra se inserta, además, en una frase usual, que actúa de contexto. La razón es que ciertas palabras recuerdan automáticamente a otras; como por ejemplo, *cocina*, que trae a la memoria *cocinar*, *asar*... En realidad lo que se hace es clasificar las palabras siguiendo una asociación natural de ideas o por áreas temáticas. *El lector español*, que cierra el primer libro, es un conjunto de conversaciones, diálogos, cuentos, etc.

El **segundo volumen** consta de cinco partes. La parte I contiene la conjugación de los verbos en sus distintas flexiones. La parte II se refiere al análisis de las diferentes clases de palabras que integran la lengua. Todo ello se desarrolla mediante la técnica de la conversación, que hace el tema más atractivo y evita un razonamiento demasiado prolijo. La parte III contiene la sintaxis. La parte IV consta de extractos textuales en prosa y en verso, basados en autores clásicos y poetas españoles, excepto algunas traducciones del francés. La parte V es un "epistolario" con modelos de correspondencia en español.

De acuerdo con esta estructuración del método, el volumen I contiene la parte práctica y el volumen II es una gramática, con la adición de textos y otros elementos complementarios, útiles para ciertos fines especiales (cual es el caso de los modelos de correspondencia).

El manual comienza con una especie de prólogo que contiene el alfabeto y 608 números. Estos últimos figuran en la mitad izquierda de la página, encolumnados, correspondiendo a cada uno de ellos una voz que podríamos llamar, en términos lingüísticos,

conector (*a, de, ante, con, puesto que...*) o expresiones de diversa índole (*de mano en mano, de arriba abajo, a buen paso...*). Dufief dice que acompañan a cada número porque tienen la función de "completar el sentido" al unirse las partes de la oración entre sí. Al mismo tiempo, en la página de la derecha, y con el mismo número, se dan ejemplos, frases en las que interviene esa partícula anotada en la segunda columna de la izquierda. Así,

En la página de la izquierda:

3, tres | an-te (before, above, beyond)

En la página de la derecha:

3 compareció * el juez; * todas cosas debe decirse la verdad; * mí pasó.
(*el "*" equivale a la palabra en cuestión, que se omite por razones de ahorro de espacio*).

Hecho esto, el autor procede a delinear su método de la siguiente manera:

- El profesor empieza leyendo "a" en la tabla.
- La clase repite "a".
- Maestro: "b".
- Clase: "b".

y así sucesivamente hasta el número 100, en la primera lección. A continuación el maestro pasará a la tabla en la que a cada número corresponde una partícula "conectora". Repitiendo profesor y clase, se memorizarán las diez primeras palabras. Acabado esto, se pasará al Volumen II, página 1. El profesor pronunciará cada palabra del infinitivo y los cuatro primeros tiempos del indicativo del verbo "**haber**", en la lección primera. Así:

Profesor: Haber
Alumno : Haber.
etc.

Hecho esto, abrirán de nuevo el volumen I, del cual el profesor leerá cuatro frases o más:

Prof.: *Préste vmd uno de sus libros*
Clase: Présteme vmd uno de sus libros
Prof. *présteme vmd.*
Clase: Présteme vmd.
Prof.: *uno*

Clase: uno

Prof.: *de sus*

Clase: de sus

Prof..: *libros*

Clase: libros

Prof.: *Présteme vmd uno de sus libros*

Clase: Preste vmd uno de sus libros.

Se hace lo mismo con el resto en las primeras cinco lecciones. A continuación se pasa de nuevo al Volumen II, donde se inicia la conversación sobre el análisis de las partes de la oración. Este trabajo puede hacerse en inglés. Se vuelve una vez más al *Lector español*, explicando el profesor cuanto pueda y haciendo repetir de la siguiente manera:

Prof.: Buenos días, papá.

Clase: Buenos días, papá

Prof.: Buenos días, papá.

Clase: Buenos días, papá.

Prof.: Ven, hijo mío

Clase: Ven, hijo mío.

Prof.: Siéntate

Clase: Siéntate.

Prof.: Junto a mí

Clase: Junto a mí

Prof.: Buenos días, papá. Ven, hijo mío. Siéntate junto a mí.

Clase: Buenos días, papá. Ven hijo mío. Siéntate junto a mí.

Aquí finaliza la clase. Al acabar ésta, el alumno debe haber memorizado:

- las letras del alfabeto.
- los números hasta 100.
- las 10 palabras que acompañan a los números.
- parte del verbo "haber".
- algunas frases de cinco lecciones.
- una parte del *Lector español*, traducido y analizado.

Como técnica suplementaria, Dufief aconseja al profesor que, para atraer la atención de los alumnos (sobre todo al final de la clase, cuando debe recurrir al *Lector español*), mande cerrar los libros para que así aquéllos se concentren de manera total y exclusiva en lo que él dice, tratando de descubrir el significado a través de los gestos, el contexto o la situación. Aconseja, además, a los alumnos que no olviden que es el oído el que hace mover la lengua y que, por lo tanto, deben repetir en voz alta las frases o palabras cuantas veces sea necesario, mientras que la traducción al inglés sólo deben ejercitarla dos o tres veces y

mentalmente, no en voz alta. Uno de los ejercicios que el autor considera de especial importancia es el siguiente:

Prof.: *Aseguro a vmd que el gasto sube a cien pesos.*

La clase repite en voz alta y al mismo tiempo:

Aseguro a vmd que el gasto sube a cien pesos.

El profesor dice luego que escuchen pero que no repitan; y se da el significado en inglés:

I assure you that the cost is rising hundred dollars.

A continuación repite la frase de nuevo:

Aseguro a vmd que el gasto sube a cien pesos.

La clase repite. Más tarde el profesor divide la oración en partes, dando la traducción de cada una de ellas. La clase siempre repite *sólo* el español, nunca la traducción, siguiendo el procedimiento que más arriba se señaló con *Buenos días, papá*. La división de la frase puede reducirse incluso a sílabas o letras. En esta tarea, Dufief recomienda que los alumnos utilicen lápiz o pluma y vayan subrayando las partes señaladas o las sílabas o letras sobre las cuales se llama la atención. De manera similar se procederá en la práctica de la lectura o escritura.

El autor explica con detalle el procedimiento en cada caso y, a modo de resumen, acaba su extensa introducción señalando una vez más los 14 ejercicios que considera esenciales en su sistema docente:

1. Recitar conjuntamente los nombres de las letras del alfabeto.
2. Repetir con el profesor los nombres de los signos ortográficos.
3. Repetir con el profesor los diez nombres de las columnas que acompañan a los números.
4. Dar frases a la clase, primero oralmente, luego por escrito.
5. Lectura por el profesor y la clase de 10 palabras para memorizar.
6. Recitar un verbo.
7. Lectura y memorización del verbo siguiente o una parte de él.
8. Recitar y analizar las cinco lecciones del Vocabulario y frases de conversación ya memorizadas.
9. Recapitulación por el profesor del contenido revisado en la última conversación.
10. El profesor explica una o dos reglas de sintaxis.
11. Traducción de lo que sigue en el *Lector español*.

12. Lectura de media página del *Lector español, Primera parte*.
13. Traducir, siempre siguiendo el procedimiento señalado en el método, una porción del *Lector español*.
14. Traducir un modelo de correspondencia o un trozo de poesía.

El sistema "natural" propuesto por Dufief es un poco complicado o, al menos, complejo. Esto hace que sea difícil de seguir por el profesor medio, en ocasiones no bien formado profesionalmente y a veces no dispuesto a hacer cada día un esfuerzo de actualización y desgaste que se podría ahorrar con un sistema como el tradicional. Mas junto a esos inconvenientes, Dufief ofrece puntos de interés dignos de destacarse:

- énfasis en la lengua oral, como punto de partida y como componente principal en el proceso de aprendizaje.
- énfasis en la repetición como medio para formar el oído, adecuar los órganos articulatorios y favorecer la memorización.
- énfasis en la repetición oral, cerrando si es preciso los libros con el fin de centrar la atención del alumno y no distraerlo con los signos escritos.
- repetición de frases o sus partes, de manera cíclica y recurrente, para lograr su retención en la memoria.
- desarrollo de una clase *activa*, con la participación constante de los alumnos.
- énfasis en el uso y práctica de frases, a menudo "funcionales".
- complementación de esas prácticas con análisis morfológico y sintáctico.
- integración de todas las destrezas: hablar, leer, escribir y comprender.
- activación de la capacidad retentiva o memorística.

La mayor parte de estos elementos constituirán los puntos clave de la reforma que se emprenderá en la enseñanza de idiomas y estarán presentes en los diversos métodos que pronto se difundirán por todo el mundo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que muchas de esas ideas no solamente estaban en el ambiente, sino que habían sido desarrolladas en distinta medida por autores precedentes.

Dufief centra su acción mayoritariamente en el método a seguir y en las técnicas que deben utilizarse para alcanzar el dominio de la lengua. Existe, pues, un hermanamiento, necesario, entre el método y los medios prácticos que se utilizan para alcanzar los objetivos. También en la ordenación de los contenidos lingüísticos hay un notable esfuerzo y avance, aunque en este aspecto sigue pesando todavía demasiado el lastre de tantos años y siglos que da prioridad a la gramática y a los textos literarios, así como al lenguaje formal, más que al coloquial o de uso diario. Probablemente, si el sistema de Dufief, tal cual se presenta en este manual para la enseñanza del español, hubiese sido un poco más sencillo, habría supuesto un adelanto de casi cien años sobre lo que más tarde haría el método directo o el audio-oral. Comparando el trabajo de Dufief con el de Ollendorff, me atrevería a decir que el éxito de éste último reside fundamentalmente en la sencillez del sistema propuesto, la cual lo hace asequible a cualquier posible usuario. En cambio la complejidad del manual de Dufief torna

a éste poco atractivo. No obstante, el sistema de Dufief es mucho más rico, variado y motivador que el de Ollendorff.

James Hamilton (1769-1829) y Theodore Robertson (1803-1871)

James Hamilton, natural de Londres, donde había nacido en 1769, trabajaba como hombre de negocios en Hamburgo a finales del siglo XVIII. Allí aprendió alemán con la ayuda de un emigrado francés, quien parece ser que le enseñaba siguiendo un método de traducción palabra por palabra. El método debió impresionar a Hamilton, quien más tarde lo erigió en *su* método, haciendo revivir de nuevo la "traducción interlineal". El "sistema hamiltoniano" cobra cierto renombre y sus obras se imprimen en Europa y en Estados Unidos. Su panfleto de 16 páginas (*An essay on the usual mode of teaching languages, NY 1815)* se concreta luego en libros de mayor peso, como es *An essay on the usual mode of teaching languages and the possibility of teaching French or English in forty-eight lessons (New York 1816)* y algunos otros en los que suele dejar claro que su sistema se define por la "traduccióhn interlineal y literal". Desde hacía años, la traducción interlineal era ya una práctica habitual en muchos manuales, si no totalmente, sí parcialmente o como ayuda complementaria. De todos modos, en Europa no se cita demasiado a Hamilton. Sus "innovaciones" no eran nuevas en el continente. Además, según Leon Malefille, autor de *Leçons de langue espagnole d'après la méthode-Robertson*, libro publicado en París 1855 (tercera edición), Hamilton no hizo sino recoger el método asentado por Robertson. Por lo tanto, la originalidad sería de éste y no de aquél.

En el siglo XIX se publicaron muchos libros titulados *métodos*. Ya hemos comentado la fama alcanzada por el método Ollendorff. Se ha hecho referencia a los cursos completos, con varios volúmenes, cada uno de ellos complementario del otro... Robertson también promocionó su propio método, "el método Robertson" y sus libros se aplicaron al aprendizaje del francés, del inglés, del español, del italiano, del alemán y del latín, al menos. El éxito fue notable: el *Cours de langue anglaise de M. Robertson* había llegado en 1850 a su octava edición. Malefille publicó precisamente el método de español según Robertson porque dice que en esta lengua todavía no había ninguno que siguiese el método de este importante profesor. Robertson había publicado numerosas ediciones para el aprendizaje de inglés a italianos, franceses, alemanes, portugueses y españoles. El *Nuevo curso de idioma inglés* se imprimió en New York, 1851. Una adaptación al castellano la llevó a cabo P. J. Rojas en varias ocasiones (en 1898 se hacía una edición "revisada y refundida"). En 1886 Robertson había publicado *El inglés al alcance de los niños*. El manual para aprender español es posterior, de principios del s. XX, con el título de *Do you speak Spanish? A simple, practical method of speaking Spanish by means of imitated pronunciation.* Se escriben también versiones para otras lenguas.

Como solía pasar con todas las innovaciones metodológicas que no se atenían a los estándares académicos, con fundamento expreso y casi exclusivo en la gramática, las críticas

siempre eran similares: el método carece de orden, de solidez, de sanos principios. Todavía en la actualidad es posible escuchar valoraciones semejantes respecto a nuevos materiales o procedimientos. Malefille afirma que sigue siempre fiel al método Robertson, anteponiendo la práctica a la teoría, el texto al análisis, la actuación a la reflexión. La gramática, sin embargo, no es marginada. Según Malefille, su cometido debe clarificarse y limitarse:

> "Toda gramática escrita según el método antiguo, me ha parecido siempre una guía que en lugar de conducirme al país al que quiero ir, me lo describe detalladamente; una guía que en lugar de ir, sencillamente, delante de mí, se pasa el tiempo hablando sobre la flora, la fauna y la patata ..." (Malefille 1855:XIII).

El método Robertson puede identificarse como un método de traducción interlineal, aunque no es exactamente así. La traducción interlineal es quizás lo que más llama la atención, pero no es lo único. En la adaptación que hacia 1850 hace Pedro José Rojas del método Robertson para enseñar inglés a españoles (*Nuevo curso práctico, analítico, teórico y sintético del idioma inglés... adaptado al castellano...*), la lección comienza con un texto en letra muy destacada y con números sobre algunas de las sílabas. A continuación sigue la traducción literal, poniendo debajo del original la exacta traducción al español. Luego se añade una versión "castiza", más libre y literaria y a continuación se ofrecen actividades diversas, especialmente de conversación, con preguntas en español y traducción inglesa; una "fraseología" para traducir a una y otra lengua; una revisión de la lección precedente sugerida a través de una serie de preguntas; ejemplos de pronunciación con anotaciones puntuales sobre los ejemplos aportados; una parte de lexicología en la que se explican ciertos términos y sus funciones gramaticales (dos páginas y media); una sección de sintaxis (que también incluye morfología y debería llamarse "gramática"); un ejercicio de traducción al inglés y una composición, que consiste también en la traducción de frases del español al inglés. Este esquema se repite en cada lección.

Malefille (anteriormente citado), en su adaptación del método Robertson al español, presenta algunas variantes, pero no sustanciales. La lección consta de las siguientes partes:

- un breve texto inicial (que el autor dice haber seleccionado con criterios de menor a mayor complejidad).
- traducción del texto al francés (libre)
- traducción literal: texto español con equivalentes en francés debajo.
- conversación: preguntas en español (traducidas al francés) y referidas fundamentalmente a la comprensión del texto anterior (una página y media).
- análisis gramatical en el que se dan explicaciones léxicas y gramaticales (más de dos páginas)
- frases para traducir al francés (46 frases)
- frases para traducir al español (otras 46 frases más).

Sintetizando, el método Robertson se concentra en el trabajo con un texto determinado, que no suele ser demasiado fácil ni siquiera en las primeras lecciones. Dicho

trabajo tiene la ventaja de partir de una muestra de lengua. La enseñanza se fundamenta en la captación, consciente e inconscientemente, de la función que cada elemento lingüístico desempeña en cada oración y en el texto en su conjunto. El uso, es, pues, el punto de partida. La clave inicial, aunque no la única, es la traducción literal. He aquí un texto del manual de Malefille, en la lección 20:

> "Sucedió, pues, que los otros dos que, durante su ausencia, habían concebido respecto de él una idea semejante a la que él está ejecutando ya, le asesinaron cuando volvió hacia ellos, quedándose de consiguiente dueños del hallazgo hecho por todos. Mas después de su crimen, comieron los víveres envenenados que les había traído su amigo y no tardaron en experimentar dolores muy violentos, hasta que, al cabo de algunas horas, murieron también ambos".

En cuanto al análisis gramatical y léxico, no se siguen criterios estrictos de gradación de dificultades y materias. Ya en la lección primera se introducen expresiones de cierta complejidad gramatical. Este es, sin lugar a duda, el punto que puede originar más dificultad, sobre todo para aquellos que no tengan conocimientos gramaticales previos, ya que las explicaciones son realmente de índole gramatical, incluso utilizando la terminología propia de las gramáticas escolares:

> "TRES veut dire *trois*. La syllabe *pi* du mot français se traduit en espagnol par une *e*. Il en est de même dans beaucoup d'autres cas. Par example: mois se dit *mes*; tu vois, *tú ves*; voir, *ver*; valoir, *valer*.
>
> VIAJANTES est au pluriel. Pour former le singulier, il suffit de retrancher l'*s*: *viajante*, voyageur.
>
> TENEMOS, *nous avons*. Le *nous* n'est pas traduit. En espagnol on n'emploie les pronoms personels devant les verbes que très rarement.
>
> .....
>
> QUE COMER, *à manger*. La préposition française *à*, suivie d'un verbe à l'infinitif, se traduit en espagnol par *que* toutes les fois qu'il s'agit d'un projet ou d'une nécessité. Ainsi, nous avons à acheter, *tenemos que comprar*.
>
> etc.

Otra adaptación del método Robertson al español es la de F. Booch-Arkossy: *Methode Robertson. Spanisch complet in vier Monaten. Praktisch-theoretisch Lehrgang der Spanischen Schrift- und Umgangssprache, nach der Robertson'schen Methode. Für den öffentlichen und selbstunterricht, nach D. V. Salvá "Gramática castellana", und der Originalliteratur bearbeitet von F. Booch-Arkossy... Interpret und Transslator, sowie lehrer romanischer und slavischer Sprachen in Leipzig, Lepzig 1853*.

Los principios que Booch-Arkossy enumera como propios del método "Robertson" y de su manual coinciden con los expuestos anteriormente:

"Se aprende pronto la lengua en su totalidad, a hablarla correctamente, a traducirla, a usarla en expresión viva y creativa, a comprenderla y analizarla sobre bases científicas".

Y no deja de anotar que todo se basa en "la práctica, el ejemplo, las reglas, la expresión libre", que el alumno empieza a hablar español desde la primera lección, a *pensar en español*, que es el "más alto objetivo en el aprendizaje de una lengua". En cuanto a las lecciones, el autor se atiene a la estructura ya descrita en el manual de Mallefille, si bien varían la cantidad y calidad de algunos elementos, especialmente los relativos a las explicaciones gramaticales.

El método Robertson incorpora varias técnicas poco habituales. Es un método complejo que no organiza el material en torno a la gramática, que se vale extensamente de la conversación y la comprensión de un texto y
cuyas explicaciones gramaticales giran en torno a ese mismo texto. La traducción directa e inversa, que constituye una parte importante de cada unidad, suele realizarse con frases plenas de sentido, no tan formales y descontextualizadas como era habitual en los típicos métodos tradicionales de gramática y traducción. Finalmente, es preciso recordar que Robertson y Hamilton no fundamentan el método en una teoría expuesta por ellos previamente, sino en la firme convicción de que la lengua se debe aprender mediante la práctica, siendo éste el principio orientador de su método.

De la consolidación del método de Robertson dan fe no solamente las numerosas ediciones de sus libros, sino también su pervivencia hasta nuestros días. Libros para la enseñanza del español se imprimen continuadamente; por ejemplo en 1918 (*Robertson Method. Do you want to speak Spanish? A simple, practical method of speaking Spanish by means of imitated pronunciation*. Barcelona) o en 1957 (*Vuole parlare lo Spagnuolo? Metodo pratico e semplice per parlare lo spagnuolo con l'aiuto della pronuncia figurata*, Barcelona). En éste, como en otros casos, los métodos se han "aliado" con la industria editorial y esto ha facilitado su superviviencia.

El "Mastery System" de Prendergast (1806-1881) y el "Meisterschaft System" de Rosenthal.

Thomas Prendergast (1806-1881) era funcionario del Indian Civil Service, en Madras. Allí tuvo que aprender dos lenguas indias. A su vuelta a Inglaterra, a los cincuenta años, escribió la obra que le relaciona con la enseñanza de lenguas: *The Mastery of Languages, or the art of speaking foreign languages idiomatically*, 1864. Posteriormente elaboró también diversos libros o cursos aplicando su concepción didáctica al francés, alemán, español (1869), latín y hebreo.

Lo que más llama la atención en los cursos de Prendergast es el proceso mediante el cual describe cómo se generan nuevas oraciones. Precisamente su escaso eco en las esferas

educativas del tiempo en que vivió pudo deberse a su peculiar manera de entender y presentar la lengua. Interesa profundizar en el análisis de su sistema y descubrir por qué llegó al "mastery system".

La observación de cómo los niños adquieren el lenguaje, habrá constituido las delicias de muchos padres lingüistas a lo largo de la historia.

Así le ocurrió a Prendergast. Una de sus observaciones y conclusiones clave fue que los niños llegaban a comprender las frases que oían valiéndose de información que no derivaba directamente de la frase en sí sino del contexto en que estaban inmersos: gestos, mirada, actitudes... Como él decía, "lo maravilloso es que sean capaces de comprender tanta lengua y tan pocas palabras" (Prendergast 1864). También observó que los niños aprendían frases "prefabricadas", al menos en el sentido de que estas oraciones incluían palabras que no entendían y que utilizaban oraciones cuyos componentes no comprendían en su totalidad. Por otro lado, -dice- las palabras de uso común se reducen a unas 300, que son utilizadas una y otra vez en diferentes combinaciones. Lo que hace el niño es mezclarlas con el creciente número de nombres y verbos que va adquiriendo. El resultado es tan "bueno" que no se explicaría el fenómeno si no se admitiese que lo logran porque han "memorizado" o consolidado previamente esas frases por imitación:

> "Cuando utilizan frases completas e idiomáticas con corrección, bien pronunciadas y sin dudar, mientras, por otro lado, son todavía incapaces de entender los principios que siguen para combinar los distintos elementos que las forman, es obvio que las deben haber aprendido y reproducido merced a la mera repetición e imitación".
> (Prendergast 1864:10).

Contradiciendo un tanto su argumentación, añade también que las frases que los niños hacen por su propia cuenta, se caracterizan por una cierta dosis de indecisión y aprendizaje incompleto. Son, según él, "frases no analizadas", palabras mal organizadas. Su conclusión para la enseñanza de idiomas es que el aprendizaje debe reducirse a *la memorización mediante la repetición*, de manera tal que las oraciones bien hechas surjan automáticamente, sin dudas ni incorrecciones. Con estas premisas y la solución apuntada por el autor, se ha adelantado ya una buena parte de lo que puso en práctica la metodología audio-oral a mitad del siglo XX.

Naturalmente, no se puede pretender que el alumno aprenda todas las frases de la lengua. Sería una tarea imposible, además de inacabable. Prendergast concluye que deben aprenderse las más utilizadas por su frecuencia en la vida diaria; pero han de preferirse las que contengan tantas "reglas básicas" cuantas sean posibles. Así *se podrá reducir el número de oraciones incrementando el número de reglas básicas presentes en cada oración*. No importa que las oraciones sean "fáciles" o "difíciles": el niño -afirma- no distingue entre lo "fácil" y lo "difícil" cuando aprende a hablar; de ahí que sea mejor comenzar con frases complicadas o complejas. A las posibles objeciones del alumno el profesor debe contestar que "no se preocupe", que las memorice, que la solución de los interrogantes llegará más

tarde. En su metodología, no se deja nada a la "voluntad o merced" del estudiante. Durante los quince primeros días el profesor debe controlar rígidamente la producción lingüística de manera tal que no quepa el menor resquicio para titubeos, en ningún sentido. Sólo cuando se han aprendido bien unas 200 palabras se permitirá a los alumnos consultar esquemas de terminaciones flexivas para intentar "introducir variantes" en las frases aprendidas.

Estos supuestos le llevaron a estudios estadísticos para calcular el contenido lingüístico de oraciones inglesas, con el fin de deducir ese mínimo elenco de frases que sería preciso aprender. Los resultados se asientan en su intuición, pero no se diferencian demasiado de los catálogos de frases elaborados por los lingüistas del siglo XX. Howat (1984:158) concluye que de 214 palabras, el 82% están comprendidas dentro de las 500 primeras de la lista elaborada por Thorndike-Lorge (1944) y otro 14% dentro del segundo grupo de 500 términos.

El resultado del trabajo de Prendergast es rico en contenido de orden lingüístico. Las oraciones se elaboran para aglutinar información lingüística. Por eso las frases resultantes parecen a menudo irreales, aunque, en contrapartida, -eso pretende Prendergast- el alumno habrá memorizado y adquirido las oraciones fundamentales y los resortes que le permitirán generar frases similares aplicando las reglas básicas inducidas. El autor finaliza su exposición elaborando una tabla -que llama "el laberinto"- y que los estructuralistas habrían podido llamar "tabla de sustitución de elementos". Rosenthal, en la aplicación que hace del método al español, da una tabla ligeramente diferente, como veremos. La de Prendergast, aplicada al inglés es así:

His	servants	saw	your	friend's	new	bag	near	our	house
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Her	cousins	found	my	sister's	little	book	in	their	carriage
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Este "patrón puede dar origen a varias combinaciones:

1.2.3.4.5.10: *His servants saw your friend's house*

11.12.3.4.16.17: *Her cousins saw your little book.*

(Howat 1984:159-160)

El número de frases generables es, pues, muy extenso y deriva de un inteligente proceso de substitución y combinación de elementos. Con este material, Prendergast enuncia el procedimiento práctico que debe seguirse:

1. Memorización de 5-7 frases, con unas 100 palabras en total. Debe lograrse una pronunciación correcta, deben repetirse esas frases sin mirar al libro, el significado se dará en la lengua materna, deben eliminarse explicaciones gramaticales explícitas.

2. Se pasa a la lengua escrita, teniendo en cuenta aquellos signos cuyo alfabeto difiere del europeo.

3. y 4. Utilización de las frases modelo mediante combinación de los diversos elementos para adquirir nuevos modelos.

5. 6. y 7. Desarrollo de las destrezas oral y escrita, insistiendo bastante en la traducción, aunque sin detenerse en un análisis excesivamente puntual.

Prendergast no era lingüista; su actitud y pensamiento sobre el aprendizaje de lenguas deriva de su observación y de su propia experiencia en la India, donde se vio en la necesidad de aprender varias lenguas extranjeras. Con la observación y la experiencia, llegó a conclusiones que posteriormente serían recogidas por los especialistas en didáctica. Prendergast, por ejemplo, concluye que se debe buscar la sencillez; que es conveniente fijar un vocabulario mínimo, contenido en un número de frases útiles en la comunicación y capaz de generar otras más; que, en fin, es necesario y conveniente ofrecer el material al alumno con un cierto orden. Junto a estas conclusiones o principios, adopta técnicas de gran actualidad, cuales son la repetición oral hasta que las frases fundamentales queden fijas en la mente, la imitación como medio para lograr una buena pronunciación, la renuncia a explicaciones gramaticales que suplanten el uso práctico de la lengua, la casi total renuncia a una traducción literal que entorpezca la captación del mensaje "global" de una frase, el énfasis en el contexto como medio para captar el significado. Con toda seguridad, el trabajo de Prendergast habría sido mucho mejor apreciado en nuestro siglo XX; su "desgracia" fue el haberse adelantado a los tiempos.

Contemporáneo de Prendergast fue *Richard S. Rosenthal*, quien había sido director de la "Academia de lenguas extranjeras" de Berlín y Leipzig y del "Meisterschaft College" en Londres, así como de la "Meisterschaft School of Practical Linguistry" en Nueva York y Boston. El nombre de su método es una traducción al alemán del sugerido por Prendergast. La influencia de las ideas de Prendergast es evidente, aunque no única. Rosenthal menciona a varios pensadores más: Jacotôt, Prendergast, Bayard Taylor, Ollendorff, Robertson, todos innovadores que trataron de solucionar el problema de la enseñanza de idiomas de una u otra manera. Sin embargo, a su juicio, no lo consiguieron, aunque considera que Prendergast ha sido la mente más original entre los filólogos modernos, a pesar de que "no era lingüista y de que, desgraciadamente, era ciego".

Rosenthal publicó manuales para aprender diversas lenguas: francés, italiano, alemán e inglés. El relativo al español se imprimió hacia 1870 para el público alemán: *Das Meisterschaft System zur praktischen und naturgemässen Erlernung der Italienischen und Spanischen Geschäfts und Umgangsprache. Eine neue Methode, in drei Monaten eine Sprache sprechen, schreiben und lesen zu erlernen. Zum selbst Unterricht, von Dr. R. S. R. ... SPANISCH, Leipzig*. En 1883 se publicó en Londres y en Boston la versión en inglés: *The Meisterschaft System. A short and practical method of acquiring complete fluency of speech in the SPANISH LANGUAGE... in fifteen parts*. Dos años antes se había impreso en Nueva York una versión corta para la enseñanza de cuatro idiomas: *The meisterschaft system. A simple and practical method enabling any one to learn , with slight effort, to speak fluently and correctly French, German, Spanish and Italian. In fifteen parts... each containing three lessons. New York 1881*. Las ediciones se sucedieron a lo largo de la primera mitad del siglo

XX, con ligeros cambios en el título: la de 1905 se presenta como *Rosenthal's common-sense method of practical linguistry. The SPANISH LANGUAGE. New York and London*. La última reseñada para el español es de 1947.

En el extenso prólogo a sus libros, en el cual explica su "Meisterschaft System", Rosentahl parte de un principio ya mencionado por otros:

> "El verdadero objetivo de la enseñanza de lenguas debe ser hablar los idiomas modernos y ser capaz de conversar en ellos con fluidez y usando giros idiomáticos".

Máxime si se tiene en cuenta que tal finalidad raramente se logra. En definitiva, continúa,

> "¿De qué le serviría a un turista conocer perfectamente las reglas de la gramática francesa si es incapaz de comprender incluso las más sencillas frases de un maletero en la estación de ferrocarril, o que después de cinco años de estudio de las mejores gramáticas del francés es incapaz de expresar en esta lengua sus necesidades más fundamentales?.
> (Rosenthal 1883:Prólogo).

Para solucionar este problema básico presenta su método, definido como "adaptación científica del método natural". Las leyes "naturales" se invocan una vez más para fundamentar en ellas una metodología concreta. Rosenthal afirma que *"hablar lenguas extranjeras no es cuestión de inteligencia"*. Prueba de ello es que "los niños aprenden una lengua extranjera mucho más rápidamente que las personas mayores". En consecuencia, es preciso investigar sobre la manera como aprenden los niños. Esta es la ciencia que él llama *Linguistry* (que no debe confundirse con la *filología*).

De su investigación concluye -con perspicacia y acierto- que en un principio nuestra mente es incapaz de identificar los sonidos que oye; pero que en unas pocas semanas, tras una intensa exposición a tales sonidos, empieza a habituarse a algunos de ellos y a pronunciar algunas frases (*no palabras aisladas y desconectadas, "unconnected words are not language*"). Aunque al inicio las palabras "no nos dicen nada", no se relacionan con un significado, su repetición y uso acaban posibilitando que pensemos valiéndonos de ellas. En ese momento dejan de ser palabras "extranjeras" para hacerse "parte de nosotros mismos". El cometido de la inteligencia en este proceso se reduce al de "supervisor"; el trabajo real lo desarrollan el oído, la lengua y la memoria, mediando un proceso *no consciente*, totalmente aparte del poder de nuestra voluntad o razón. Esta *capacidad subsconsciente*, a la cual los filólogos no han prestado atención, es -dice Rosentahl- lo que posibilita el aprendizaje de idiomas. El pensar o razonar "sobre" una lengua, no es lo mismo que pensar "en" una lengua. De ahí que el aprendizaje de la gramática no conduzca al dominio de un idioma: porque favorece saber *sobre* él, pero no *pensar* en él.

Rosenthal, que afirma haber meditado en profundidad sobre el tema, se hace la pregunta de cuántas palabras precisamos para hablar una lengua. Se refiere jocosamente a

frases habituales en los manuales para aprender idiomas en Alemania (*The italian shoemaker has purchased an Egyptian antelope...*) y concluye que es frecuente aprender palabras que tienen poco que ver con el uso diario; es preciso presentar oraciones seleccionadas con criterios más razonables. Refiere que Lepsius, entendido en la antigüedad egipcia, circunscribía el vocabulario necesario para mantener una conversación sobre temas generales a sólo seiscientas palabras. Él amplía este número a dos mil o dos mil quinientas, tomando como referencia un joven de entre 15 a 18 años. Aunque el número parezca pequeño, no lo es. Con 40 palabras es posible construir nada menos que 1.024.000 frases diferentes de 20 palabras cada una. Y lo demuestra mediante la matemática combinatoria, como refleja en el siguiente cuadro:

palabras	número de combinaciones	de "X" palabras cada una
6	8	3
8	16	4
10	32	5
12	64	6
14	128	7
16	256	8
18	512	9
20	1.024	10
40	1.024.000	20

Las posibilidades generadoras de distintas frases combinando elementos son enormes. Por tanto, aprender estructuras determinadas y el vocabulario que permita esas combinaciones constituye una clave de la docencia. Teniendo en cuenta esta realidad,

> "La selección del vocabulario usado en la vida diaria es la principal característica del "Meisterschaft System".
> (Rosenthal 1883:16).

Claro está que dicho vocabulario no debe utilizarse en frases "tontas", desconectadas de la vida real, sino siguiendo las leyes naturales del "pueblo" en la comunicación lingüística. Partiendo de este principio, la traducción literal tampoco tiene sentido, ya que ésta no puede tener en cuenta la enorme cantidad de expresiones cotidianas de cada lengua.

El pensamiento de Rosenthal es, ciertamente, rico en sugerencias, fruto de su intento por unir la teoría con la experiencia. Como escribía un contemporáneo, el Dr. Schliemann (Rosenthal 1883:20), la definición del método podría enunciarse así: "Una adaptación

científica de la manera natural de aprender idiomas extranjeros". Como tal, el autor proclama que el "Meisterschaft System" es suyo, le pertenece y lo ha venido
poniendo en práctica durante más de 14 años (lo dice en 1883) en toda Europa.

Haciendo gala de su experiencia y sentido práctico, Rosenthal enumera los pasos que él mismo sigue para "enseñar al alumno a pensar por sí mismo en la lengua extranjera":

1. Practica con una oración *básica*, que contiene algunas peculiaridades idiomáticas y que consta de unas 20 palabras de uso común. Luego da la pronunciación de cada palabra de manera exacta y precisa.
2. Lee el sentido de la frase en su lengua nativa para tener una idea general del significado.
3. Divide la frase básica en partes. Tras dominar la pronunciación individualizada de cada palabra, se estudia también su significado.
4. Para familiarizar al alumno con las expresiones idiomáticas, ofrece frases semejantes, que se repiten varias veces.
5. A lo largo de este proceso, se dan continuamente explicaciones o reglas gramaticales para que el alumno entienda lo que aprende. *Práctica y teoría deben ir unidas*, dice. En este aspecto critica a Prendergast por las prácticas "mecánicas" que recomienda.
6. El tiempo de estudio no debe sobrepasar los diez minutos. (Esta recomendación se repite varias veces)
7. Hecho lo anterior, debe leerse una y otra vez en voz alta el texto (de 3 a 5 minutos).
8. A continuación, se pasa a la traducción en lengua materna, repitiendo de nuevo el equivalente en la lengua que se aprende.
9. En conjunto, la lectura y traducción no deben sobrepasar los diez minutos (cinco para cada parte).
10. No debe pasarse a la siguiente fase sin antes dominar perfectamente la anterior.

Siguiendo reglas, afirma Rosenthal, se ellegará al éxito completo, como demuestra la experiencia de miles de alumnos. Una sección del libro para enseñar español a hablantes ingleses, de 1883, consta de los siguientes elementos:

La oración básica I. es:

"Yo quisiera salir por el primer tren mañana por la mañana.)Tendría Ud. la bondad de darme ahora mi cuenta, y llamarme muy temprano?"

A estas 24 palabras acompaña la pronunciación figurada para ingleses. La primera parte considerada es:

"Yo quisiera salir por el primer tren mañana por la mañana"

Luego se repite cada palabra aisladamente. A continuación, se repite la traducción:

"I should like to leave"
"I should like to leave tomorrow"
"I should not (*no) like to leave"**
etc.

mientras en la página de la derecha se ofrece el equivalente en español y al pie de página abundan las notas explicativas sobre el valor y sentido de lo que se va haciendo. Al avanzar en el curso, aumenta la complejidad del lenguaje utilizado y se insertan reglas y observaciones gramaticales, según lo requiera cada caso.

El manual de Rosenthal para la enseñanza de español e italiano, publicado en Leipzig, es similar, pero introduce algunas variantes: empieza con un texto de "práctica de la lectura": es un trozo del Quijote, con pronunciación figurada debajo. Luego se ofrece:

- Una breve revisión gramatical de carácter general o global.
- Vocabulario sistemático de las expresiones necesarias en cada caso.
- Desglose de frases, con la correspondiente traducción. En una lección se dan, por ejemplo, 50 expresiones o frases básicas (traducidas al alemán); sigue una página y media de anotaciones gramaticales sobre el artículo y 13 palabras de una misma familia. Acaba con un ejercicio de traducción al alemán.

Las frases son de estas características:

)Por qué no quiere Ud. hacerme el favor?

desglosada luego en sus elementos:

Por qué
no
quiere
Ud.
)Quiere Ud.?
hacer
me
hacerme

Y concretada en diversas oraciones:

1. **)Qué quiere Ud.?**
2. **Señor,)qué quiere Ud.?**
3. **)Quiere Ud. té, café o chocolate?**

En la edición de 1901, para enseñar español, Rosenthal ha introducido ya algunas variantes más:

- Afirma categóricamente que "el estudio de la gramática es indispensable, pero debe ser enseñada como aconsejaba el gran Erasmo hace muchos años, "*a su debido tiempo y dentro de los límites adecuados*").
- El número de palabras del vocabulario fundamental se eleva a unas 4.000 (antes eran de 2.000 a 2.500).
- Hace referencia a algunas técnicas complementarias que ayudan a la concentración y aprendizaje, como el *respirar con naturalidad*.
- Menciona la necesidad de un período "de incubación", a semejanza del aprendizaje natural (toma como referencia al niño).
- Insiste en la necesidad de que las frases enseñadas sean prácticas y nazcan de la práctica. Contrapone sus materiales a los de Gouin, poniendo de relieve precisamente lo alejado que está Gouin del uso fundamental de los términos que introduce en sus lecciones.

En cuanto al manual, se percibe una menor rigidez en la estructuración de las diversas secciones de que hablaba en la obra de 1883: los textos son más naturales, en general más complejos; la pronunciación figurada no se ofrece siempre debajo de los textos presentados, sino en distintos lugares, más discrecionalmente; algunas secciones se titulan con epígrafes "gramaticales" (*Hacer y Tener*) o funcionales/situacionales (*El tiempo, El comercio Hispanoamericano*); se incluyen listados de vocabulario relativos a los temas o materias que se tratan, con su correspondiente equivalencia en inglés.

Rosenthal fue muy consistente en su aproximación al tema de la enseñanza de idiomas. Sobre todo en el hermanamiento que logró entre los principios que proclamaba y la realización práctica de los mismos. Por azares de la historia, la denominación de "método natural" quedó ligada al método "directo". No obstante, el "Meisterschaft System" fue también un auténtico "método natural", inteligente y coherentemente llevado a la práctica. Si lo comparamos con el método difundido por Berlitz, éste resulta notoriamente más "disperso" en la organización de los materiales.

II. Los métodos "naturales" en la enseñanza de idiomas.

En la segunda mitad del siglo XIX parece que ha madurado ya una orientación que siempre había estado presente en la enseñanza de lenguas: el aprendizaje de un idioma extranjero sin recurrir sólo o principalmente a la gramática. La necesidad de mayor rapidez en la comunicación y la ampliación del número de personas que necesitaban aprender una lengua para "sobrevivir" (piénsese en las emigraciones masivas a los Estados Unidos), contribuyeron a que el *método natural* se concretara de una u otra manera, aunque la que llegó a ser más popular fue la difundida por el método "Berlitz". No deja de ser sintomático que el método natural tuviese su punto de mayor arraigo, e incluso de rápido despegue, en

los Estados Unidos. Los miles de emigrados que llegaban a estas nuevas tierras en busca de trabajo, riqueza o libertad *necesitaban* con urgencia aprender una lengua que les era desconocida, máxime teniendo en cuenta que las procedencias raciales y lingüísticas eran muy diversas. A estos emigrantes, la mayoría con escasa cultura, poco les debía servir la tradicional enseñanza escolar y gramatical. En la comunicación con su entorno lo más útil para ellos era aprender el inglés de la misma manera que habían aprendido su lengua materna: "a hablar, hablando o practicando."

Como era de esperar, las resistencias ante el método natural fueron muchas y variadas. Frente a los que rechazaban de plano el nuevo sistema, había quienes trataban de recoger los puntos positivos que en la nueva orientación descubrían, tratando de combinarlos con las prácticas habituales. Un caso de eclecticismo "constructivo" nos lo ofrece el libro de L. A. Baralt, *Harmonic Method for learning Spanish*, publicado en Nueva York en 1899. Por aquel entonces tanto Berlitz como Gouin ya habían publicado sus libros. Baralt trata de encontrar un punto de equilibrio entre lo innovador y lo tradicional; por ello titula su libro "harmonic"... Sin aportar novedades, viene a conceder validez a algunas prácticas esenciales del método natural: pero se pregunta por qué hay que seguir un método de manera total y exclusiva.) Por qué abandonar la gramática totalmente, si esto puede ayudar a los alumnos, si muchos acuden precisamente a ella?) Por qué no ha de ser bueno aprender algo de gramática, algo de traducción, comparar la lengua materna con la que se aprende para sacar observaciones provechosas?

Baralt se inclina mayoritariamente por el nuevo método y así lo refleja en su *Harmonic Method*. Ofrece frases con "contenido relevante", comunicativamente útiles y reales; utiliza casi exclusivamente el español en la clase; aconseja repetir frases para adquirir buena pronunciación; se vale de objetos y gestos para transmitir el significado sin necesidad de recurrir a la traducción en la lengua materna... Baralt afirma que las primeras lecciones deben tratar de transmitir el significado "acompañando las oraciones con las acciones adecuadas". Cuando dice, por ejemplo, *El libro está sobre la mesa*, debe señalarse el libro; luego, especificar el significado de *estar* con un movimiento de la mano hacia abajo y lo mismo para aclarar el valor de *sobre*, etc. El diálogo alumno-profesor, alumno-alumno, la conversación repetitiva se convierten en protagonistas de la clase. Además, la lengua utilizada debe ser en todo momento el español, exceptuando aquellos casos en los que la lengua materna sea estrictamente necesaria para aclarar o comprender algún punto concreto. De hecho, como explica el autor, el libro es "desde el principio hasta el final, un diálogo entre el profesor y el alumno".

) Qué es el método natural?

El sentido más literal del término viene a significar que "método natural" se opone a "método artificial", es decir, a lo que no es "acorde con el proceder de la naturaleza, que se da sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal de su

potencialidad subconsciente". Como complemento de lo dicho, se da por supuesto que en la metodología predominante en aquellos años, las lenguas se enseñaban o aprendían mayormente rompiendo o distorsionando el orden y la progresión que se dan en la adquisición de la lengua materna. De ahí que por "método natural" se entienda "el aprendizaje de una lengua de manera similar a como la aprende un niño al venir a este mundo, con el fin de integrarse en una sociedad determinada y comunicarse con sus semejantes."

La experiencia de quien aprende una o más "lenguas extranjeras", además de la materna, suele ser casi siempre "dolorosa": normalmente está asociada a un intenso esfuerzo y trabajo y con frecuencia va acompañada de una acusada sensación de fracaso, de poco progreso, de "eterno" aprendizaje para, al final, nunca llegar a expresarse como lo hacen los hablantes nativos. Ante una situación tan poco agradable, es inevitable establecer comparaciones: la actual (la del adulto) y la del niño, que aprende "sin pretender aprender, sin aparente esfuerzo complementario". La mirada de quien se ve envuelto en las dificultades del aprendizaje no puede por menos de volverse hacia la infancia. Es entonces cuando se constatan algunos hechos evidentes:

- el recién nacido aprende cualquier lengua hablada por quienes constituyen su entorno inmediato, sea aquélla la que sea; puede incluso aprender dos o más lenguas al mismo tiempo, sin que para ello precise de especial esfuerzo.
- el niño ni sabe ni estudia gramática. Ni siquiera es capaz de expresar el más mínimo razonamiento en torno a ella. Tampoco conoce la terminología académica que rodea a esta disciplina.
- el niño llega a entender y emitir frases sencillas y frases complejas, con o sin determinadas "dificultades o problemas gramaticales", tal cual éstos son definidos por los adultos.
- el niño es capaz de entender un mensaje aunque no comprenda todas y cada una de las palabras.
- el niño adquiere una excelente pronunciación, llegando a imitar perfectamente el habla de su entorno.
- el niño no *estudia* la lengua. Sencillamente la aprende hablando, practicando con ella.
- el niño no es expuesto a conjuntos de frases bien hechas, sencillas o complejas, sino a frases normales, correctas e incorrectas, incompletas a veces... pero eso no obsta para que logre una adecuada competencia comunicativa.

Estos son algunos de los hechos que llaman la atención de cualquier observador, por poco que analice la situación. Es casi imposible no añorar tal "metodología" cuando el adulto se ve en la desesperada situación de aprender una segunda lengua: "(Aprender sin estudiar consciente y deliberadamente!".)Cuál es la clave que puede conducirnos a esa meta dorada? Su búsqueda ha sido tan insistente, constante y azarosa, como la del "Santo Grial"... Y la única respuesta en la cual son mayoría los que están y han estado siempre de acuerdo es "*a través de la práctica*".

La historia de la enseñanza de lenguas está llena de casos que demuestran que el aprendizaje de un idioma se ha llevado a cabo, de diferentes maneras, mediante la práctica. Desde muy antiguo, era habitual enviar a los hijos a vivir en el extranjero con el único propósito de aprender un idioma. Francia e Inglaterra, después de la conquista normanda en 1066, ofrecen abundantes ejemplos de esta índole. Muchos nobles normandos enviaban a sus hijos a Francia para aprender francés. Lo mismo hacían algunos príncipes y reyes en Europa (Schröder 1980). Y algo semejante siguen haciendo innumerables padres en nuestros días. No muy diferente era la práctica de los antiguos romanos, que se valían de esclavos para que sus hijos aprendiesen el griego mediante la conversación. Es casi obligado mencionar la experiencia que Montaigne cuenta sobre cómo aprendió latín: su padre lo puso en manos de un profesor alemán, que desconocía totalmente el francés y hablaba muy bien latín. Así Montaigne llegó a hablar esta lengua cmo si hubiera sido su lengua materna. Los renacentistas (Vives, Erasmo...) abogan por la conversación como método de enseñanza. Comenio critica la memorización de reglas gramaticales e insiste en la necesidad de enseñar "basándonos en los objetos, en la realidad, en la práctica". Locke (1693) dice que la mejor manera de aprender la lengua es hablándola, estando continuamente los alumnos inmersos en ella. Por otra parte, los materiales de español para extranjeros han incluído con frecuencia textos de conversación y diálogos cotidianos.

En el siglo XIX la metodología fundamentada sobre el proceder de la "naturaleza" se "radicaliza", se expande y afianza y se populariza hasta ser conocida y reconocida en muchas partes del mundo. El método que se ha transmitido como más directamente relacionado con la "enseñanza natuural" es el denominada *Método Directo.* Sería injusto pensar que éste es un invento del siglo XIX. De la misma manera que lo sería pensar que el estructuralismo o el método comunicativo lo son de nuestro siglo XX. Mas sería también injusto dejar de reconocer que algunos pensadores y profesores del siglo XIX contribuyeron de manera decisiva al establecimiento de las bases teóricas y a la estructuración del método natural aplicado a la enseñanza de lenguas.

Pestalozzi es una personalidad clave en la configuración de una metodología "natural". Como pedagogo, su quehacer se refería a la enseñanza en general, no a la enseñanza de lenguas. Pero este profesor poseía tantas cualidades de docente como dificultades para dejar plasmado en sus obras el proceder y método que debía seguirse para llevar sus ideales educativos a la práctica diaria. Sus libros abundan en ideas y técnicas que no dejan de llamar la atención por su sencillez y "sentido común"; adolecen, sin embargo, de una buena estructuración y coherencia. Como profesor, Pestalozzi no tenía rival. Su manera de llevar la clase hacía posible que transcurriesen las horas sin cansar a los alumnos. Su manera de hacer y "estar" era siempre motivadora, despertaba los resortes positivos de la audiencia.

En lo relativo a la enseñanza de lenguas, Pestalozzi suele ser asociado a las lecciones basadas en "objetos": *"Esto es un libro. Aquello es una mesa..."* Así enseña la madre a su hijo a familiarizarse con los objetos del entorno y sus nombres. El pensamiento de Pestalozzi no debe restringirse a este aspecto solamente. La conversación, la motivación y el interés

despertado en los alumnos, cuentan tanto o más como cualquier otra técnica posible. Pero sobre toda otra consideración, el modelo fundamentado en "cómo adquirimos la primera lengua" es para él el más importante punto de arranque.

Por estos años, eran ya muchos los que tenían ideas concordantes sobre lo que se entendía por "método natural". Un autor inglés, a mediados del XIX, J. S. Blackie (*The Foreign Language Quarterly Review 1845, XXV:170 ss*), lo define con acierto:

> "¿Cuáles son los elementos del método natural? Es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza".

El procedimiento para llevar a cabo este esquema se reduciría a los siguientes puntos:

a. el profesor debe comenzar señalando objetos (los que le rodean) y haciendo que el alumno repita los nombres de esos objetos. Luego las palabras se escribirán en la pizarra y se practicará mediante frases que impliquen recombinación y variantes de esos elementos.

b. la escritura se introducirá como método eficaz para "fijar" la lengua hablada.

c. la exposición a la lengua deberá ser intensa, escuchando lecturas, describiendo objetos, historietas...

d. sólo entonces podemos introducir la gramática o, mejor, hacer que los alumnos la deduzcan de las prácticas anteriores.

e. se trabajará con lecturas graduadas, desde trozos sencillos hasta textos más complejos. Debe existir siempre interés para que se dé motivación en el alumno.

La asociación *expresa y en el título* del método "natural" a Pestalozzi la he detectado solamente en un manual para la enseñanza del español: sus autores son J. H. Worman y B. A. Monsanto, *Primer libro en español según el método natural. The first Spanish Book after the natural or Pestalozzian Method por schools and home instruction, New York, 1884*. Vale la pena citar las directrices que dan los autores:

- El libro que proponen enseña sin la ayuda de vocabularios escolares.
- Se fundamenta en los dibujos que acompañan al texto para facilitar la comprensión.
- No se excluye la gramática, pero ésta se reduce a lo estrictamente necesario.
- Se valen de los paradigmas para que el alumno sea capaz de integrar las partes en el todo que es la lengua.
- Las reglas deben deducirse de los ejemplos, no al revés. Lo abstracto debe surgir de lo concreto.
- Se enseña por medio del contraste y de la asociación.

- Los temas se introducen teniendo en cuenta la gradación desde lo más fácil hacia lo más difícil.
- Los temas se refieren a situaciones ordinarias y de interés.

La semejanza de estas orientaciones con el *método directo* es patente. La mención de Pestalozzi como sinónimo de "método natural" es una confesión expresa de lo que podría deducirse mediante otros razonamientos y análisis. Otros autores confiesan su "fe" en el proceder de la naturaleza sin referirse a nombres concretos. Xavier de Bouge, escribió un libro, según el método natural, para que aprendiesen el español quienes no disponían de la ayuda de un profesor: *L'espagnol sans maître. En quatre mois. A la portée de toutes les intelligences et de toutes les fortunes, París, 1891*. De Bouge manifiesta que su obra se propone "seguir el camino que nos ha marcado la naturaleza" y, en general, se atiene bastante bien al denominador común en este campo, exceptuando la memorización de listados de palabras en cada unidad y la práctica con frases traducidas al francés. Un libro para autodidactas no podía concederse muchas otras facilidades. De todos modos, de Bouge mantiene firmemente el principio de que la gramática no es el eje en torno al cual elabora el libro; por el contrario, las reglas se encuentran "dosificadas" a lo largo de los 200 ejercicios o unidades de que consta su manual.

1. Lambert Sauveur (1826-1907) y Maximilian Berlitz (1852-1921).

Gottlieb Heness fue alumno de Pestalozzi y uno de los que aplicaron a sus clases de alemán la técnica de enseñar con el apoyo de objetos. No enseñaba alemán a extranjeros, sino alemán estándar a los campesinos y gentes sencillas que hablaban dialectos del alemán. Su éxito fue notorio y Heness se interesó en expandir su procedimiento. La ocasión le sobrevino en su viaje por Estados Unidos, en 1865. Enseñó alemán en la Universidad de Yale a los hijos de profesores durante un año académico, cinco veces por semana y a razón de cuatro horas diarias. Su éxito fue rotundo, hasta tal punto que se decidió a crear una escuela propia de idiomas. Primero entrenó en su método y luego encomendó la enseñanza del francés a un tal *Lambert Sauveur* (Kroeh 1887).

También Sauveur era un emigrante en Estados Unidos, a donde había llegado en 1860. En la escuela de Heness se organizaban cursos intensivos de 100 horas, con una frecuencia de 2 diarias, lo que hacía que el curso se extendiese durante cuatro meses y medio. De nuevo el éxito les acompañó. Sauveur estaba entusiasmado y proclamaba que sus alumnos hablaban francés como él. Ambos decidieron trasladarse a Boston, donde fundaron una escuela en 1869. La escuela les proporcionó un notable éxito y Sauveur se decidió a publicar un libro, *An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*, 1874. La obra debía servir como "guía" para su manual *Causeries avec mes élèves (New York, 1875*), que utilizaba en sus clases. Este manual es un diálogo continuado,

muy diferente de lo que entenderíamos por libro de texto. Para tener una idea de cómo se desarrolla el material y la clase, he aquí un extracto, traducido del original francés:

> "Tratemos ahora de las partes del cuerpo.
> Tenemos dos orejas, una a cada lado de la cabeza. La oreja es el órgano del oído.)Entendéis? Sí, entiendo. Da gusto entender. El sordo no entiende, tiene mala suerte.)Es desgraciado? No lo sé. Está bien. Los que tienen mala suerte)no son desgraciados?)Entiende el anciano? Sí, más o menos. Hay ancianos que son casi sordos. Los hay que son totalmente sordos."

Petites Causeries son las clases de Sauveur, pero por escrito. A través de este libro demuestra que su método de enseñanza se basa en hablar. Sauveur lo va enlazando todo en el discurso, especialmente el vocabulario nuevo, que se hace explícito mediante la contextualización, la pregunta y respuesta, la ayuda de objetos al alcance de la mano o de la mente... La maestría de Sauveur reside precisamente en el manejo y dominio del hilo conductor, de tal manera que la clase sigue los derroteros que él quiere. En cuanto tal, el libro es difícil que pueda ser usado por alguien que no sea su autor. Es un material lingüísticamente desorganizado (si tomamos la gramática tradicional como punto de referencia) y difícilmente transferible. Sauveur permitía la utilización del libro en clase, por parte de los alumnos, sólo después de un mes de exposición intensa a la lengua oral. En realidad, es el material propio de un profesor entusiasta y dotado naturalmente para esta profesión. Quienes venían a sus cursillos para aprender su metodología, con razón pedían algo más concreto que les pudiese servir de guía. Pero)cómo podía transferirse a los demás una clase de Sauveur, consistente en una conversación entre él y los alumnos? No era siquiera una conversación "bien estructurada de antemano", sino espontánea en gran medida. El profesor ni siquiera preguntaba a sus alumnos si entendían lo que decía. La comprensión dependía del conjunto. Sauveur se ayudaba de todo para lograrla: gestos, preguntas, reflexiones, actuaciones:

> "Esta es la mano.)Ves la mano? Esta es la mano, señora. Sí, veo la mano y ve Ud. la mano.)Ve Ud. la mano, caballero? Sí, veo la mano.)Y Ud., señor?"

Así discurría su clase. Sauveur actuaba consciente de lo que hacía. Su técnica se centraba en dos principios:

- hacer preguntas serias y pertinentes, facilitando la respuesta del alumno.
- relacionar pregunta y respuesta: ambas estaban hilvanadas de manera tal que una conducía a la otra.

Esta es la clave para que los alumnos comprendiesen aquello sobre lo que hablaba. Si el material y la charla no tenían coherencia ni sistematización gramatical, sí que tenía coherencia *comunicativa*.

Poner en práctica esta metodología, sobre todo en las escuelas, era ciertamente una tarea difícil. Como reconocen personas de la época (Kroeh 1887:169 ss), al profesor se le exigía un trabajo extraordinario, no solamente en lo relativo a los materiales que debía utilizar, sino también en la manera como tenía que utilizarlos. Además, debía ser competente en la lengua hablada que enseñaba. En caso contrario habría sido imposible aplicar el método; el profesor sin buen dominio del idioma hablado no sabría qué hacer en clase.

Las necesidades de muchos miles de emigrantes reclamaban precisamente este tipo de docencia, especialmente en los Estados Unidos de América, porque era el que les permitía comunicarse más rápidamente con los habitantes del país. A tal fin se necesitaban escuelas especiales, al margen del sistema educativo. El hombre que realizó tal proyecto fue otro inmigrante: *Maximilian Berlitz* (1852-1921). Como hablante nativo del alemán, fundó la primera escuela en Rhode Island, Providence, en 1878. En 1914 el número de centros se había incrementado a 200 en Europa y América (sólo en Alemania había 63, y 27 en Inglaterra). Según cuenta la "Official History of Berlitz Organization", 1978, el éxito se debe también a un joven emigrante francés, contratado por Berlitz para enseñar esta lengua: *Nicholas Joly*. Joly enseñaba el francés sin recurrir al inglés, hablando siempre en francés. Es de suponer que este joven profesor había asistido a alguno de los cursos de Sauveur y estaba convencido de las bondades de la nueva metodología.

Berlitz descubrió en este profesor lo que buscaba. Sistematizó el método y lo amplió a todas las lenguas principales. Sólo 12 años después de haber fundado la primera escuela, ya había 50 en funcionamiento, de las cuales 16 se encontraban en Estados Unidos. Berlitz no era un académico, ni un investigador. Pero, aparte de ser hijo de profesores, era una mente dotada para sintetizar y sistematizar. Tampoco escribió libros sobre teoría didáctica. Sus manuales llevan todos ellos idéntico prólogo y están basados en las mismas directrices:

- énfasis en la lengua oral.
- rechazo total de la traducción.
- rechazo de explicaciones gramaticales, hasta haber alcanzado un mínimo grado de conocimientos.
- insistencia en la conversación y técnica de pregunta-respuesta.
- los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban.

Esta condición era muy querida por Berlitz. Pero tenía la contrapartida de que los profesores solían ser siempre jóvenes, poco o nada formados en el método que debían desarrollar, gentes "de paso" muy frecuentemente, o gentes que se dedicaban a la enseñanza para sobrevivir mientras sus objetivos principales se centraban en otras áreas (como la literatura; James Joyce, por ejemplo, fue profesor de las escuelas Berlitz en Zürich).

La clave para poder desarrollar bien el método y para que el alumno aprendiese la lengua sin aparente esfuerzo era llegar a *vivir la lengua y en la lengua que se aprendía*. Así lo recomiendan algunos profesores de estas escuelas, más concienciados y mejor preparados, como es el caso del poeta inglés W. Owen, quien contratado como profesor de inglés en una escuela Berlitz de Burdeos, recomendaba a su hermana "que no estudiase demasiado para aprender francés, pero que *viviese totalmente en francés*" (Howat 1984:205-206).

El método Berlitz fue aplicado a un sinfín de lenguas, entre ellas al español. El título del manual es similar en todos los casos: *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. PARTE ESPAÑOLA*. La primera edición que me es conocida data de 1890 y fue publicada en Nueva York "con la colaboración del señor M. Florentino Martínez". El primer libro, para enseñar francés y alemán, había sido impreso en 1882. Las ediciones se sucedían anualmente: en 1927, por ejemplo, se imprimía la edición 38. En el prólogo se dice, entre otras cosas, que

> "el principiante debe abstenerse de raciocinar sobre el idioma extranjero y no debe nunca compararlo con su propia lengua, pues de otro modo no encontraría más que absurdos".

Y que tampoco se

> "deben considerar las palabras aisladamente, sino en el conjunto de toda la frase..."

Se señala, igualmente, que las 7 primeras lecciones han de hacerse oralmente antes de usar el libro. La finalidad es que el alumno se habitúe a oir al profesor, a repetir y a lograr una buena pronunciación, sin que la lengua escrita interfiera en el proceso. El profesor ampliará las frases y material del libro en la medida de lo posible. Las lecciones contienen una programación básica, referida fundamentalmente al contenido y temas desarrollados, pero teniendo también en cuenta aspectos gramaticales, como bien señala el autor en el **Indice**.

Cada lección consta de frases relacionadas entre sí, siguiendo el proceder de Sauveur y cifrándose, más explícitamente que aquel autor, en los objetivos gramaticales, que Berlitz fija para cada lección (por ejemplo, el verbo **poder**, la negación con **no** antepuesto, la concordancia **bajo-alta**, etc.).

La lección 12, por ejemplo, está basada en objetos y se concreta en la "descripción e identificación de los objetos y su posición en la clase". La relación entre frase y frase no es tan viva como la observada en Sauveur, pero sí más racional y coherente. En relación con Sauveur, Berlitz añade poco de nuevo, a excepción de una más racional y ordenada sistematización de los materiales. Éstos pierden en espontaneidad y viveza, aunque ganan en racionalidad y sistematización. Tales ingredientes (sobre todo la programación, que no deja totalmente de lado la gramática), hacen al método de Berlitz más accesible para el profesor medio, escasamente preparado profesionalmente. Los libros de Berlitz constituyen una guía clara, no presentan problemas de comprensión en el procedimiento y la actuación exigida en un caso es transferible a otros muchos contextos.

Debido a la expansión y fama de que gozó hasta mitad del siglo XX, Berlitz acaparó para *El método Directo*, la exclusiva de toda una tradición que aquí he descrito como el "método natural". Su influencia en el mundo educativo fue la más importante de las habidas entonces. Las autoridades educativas de varios países se interesaron por la enseñanza de lenguas, como ocurrió en Prusia, Estados Unidos, Alemania, Inglaterra o Francia. El

Ministro de Instrucción Pública francés declaraba en 1901 que "El fin principal de la enseñanza de lenguas extranjeras era aprender a hablarlas y escribirlas... Las lenguas vivas se enseñan en razón del uso..." (Talamón 1911:53). Cuatro años más tarde, en 1905, el método Directo se imponía a los profesores de lenguas en este país. Se habla de "revolución" en la enseñanza de lenguas modernas y el método directo se contrapone en todo momento a la metodología imperante en las aulas.

2. François Gouin (1831-1896) y el método de las "series de oraciones".

Gouin es contemporáneo de Sauveur y parcialmente de Berlitz, pero posterior, como ellos, a personalidades como Dufief, olvidadas hasta ahora en la historia de la enseñanza de idiomas, a pesar de haber seguido caminos semejantes en la concepción de su obra. Gouin es uno de los que mejor ha descrito su método en un libro al respecto, publicado en 1880: *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Era francés, pero estudió algunos años en Berlín y allí enseñó su lengua materna, conociendo a gente influyente de la corte. Tras varias peripecias, se estableció en Ginebra, donde fundó una escuela de idiomas. Su red de escuelas se amplió a Francia, Inglaterra y Bélgica. Su fama no llegó muy lejos en Europa, si bien en América fue algo mayor, particularmente a principios del siglo XX. Gouin fue un importante innovador en la didáctica de lenguas. Contribuyó al movimiento renovador -al cual me referiré posteriormente-, pero constituye por sí mismo un ejemplo con autonomía propia e ideas originales respecto a lo que le precedió y le siguió.

En 1898 Michael M. Römer y F. de Casas Gancedo publicaron en Curazao la *Enseñanza práctica de la lengua castellana según el método de Gouin*. El manual no contiene lecciones al estilo clásico, ni explicaciones gramaticales, ni listas de vocabulario, ni temas de traducción... Tras unas páginas iniciales que los autores llaman *Ejercicios preparatorios*, pasan directamente a la "lección", que se inicia con una frase que denota una acción. Tanto los Ejercicios Preparatorios como las lecciones, se desarrollan sobre el mismo denominador común. He aquí un ejemplo:

La niña se pone el jubón	
-Su corpiño está sobre la silla	está
La muchacha va a la silla	va
coge el jubón	coge
alza el jubón	alza
pasa el brazo derecho en la manga derecha	pasa
pasa el brazo izquierdo en la otra manga	pasa
-Abotona el jubón, a saber:	abotona
coge el primer botón	coge
pasa el botón por el ojal	pasa
y cierra este primer botón.	cierra

-Cierra del mismo modo el segundo botón	cierra
cierra del mismo modo el tercer botón,	cierra
cierra del mismo modo el cuarto y el quinto botón,	cierra
abotona el jubón hasta abajo.	abotona
-El jubón le cubre el busto, a saber:	cubre
le cubre los hombros, el derecho y el izquierdo,	cubre
le cubre el pecho,	cubre
le cubre la espalda,	cubre
le cubre el pecho,	cubre
le cubre la cintura.	cubre
Las mangas le cubren los brazos: el derecho y el izquierdo.	cubren

Algo similar hacen F. Thémoin y E. Hernando en su *Spanish Lessons on the Gouin Method*, publicado en Londres en 1907. Sólo añaden un complemento que ocupa unas pocas líneas después de cada serie: unas breves y elementales anotaciones gramaticales que explicitan algunas de las características que contienen las frases de cada serie (concordancia, flexiones...). Estos autores añaden también en el prólogo las características del método que han elaborado:

1. El método enseña valiéndose de oraciones, ya que hablamos también con oraciones, no usando palabras aisladas. Sólo las frases son portadoras de un significado completo.
2. Las frases se relacionan lógica y naturalmente.
3. Cada serie equivale a la descripción de una acción de la vida diaria y cotidiana, en frases que el profesor transmitirá acompañándolas de la correspondiente gesticulación.
4. Estas series facilitan la retención y memorización al reforzar la asociación de ideas.
5. Cada serie y cada lección introduce nuevas frases idiomáticas.
6. La gramática no se elimina, sino que se subordina a las series, deduciendo las reglas de las oraciones que han sido ya comprendidas. Así se antepone lo práctico y concreto a lo abstracto.

También aplican criterios de uso en la selección de los materiales: de las página 1 a la 112, presentan series que se refieren a lo que es habitual en la vida de cada día; de la 113 a la 127 incluyen anécdotas variadas mediante palabras y frases usuales. Estas anécdotas no son para ser utilizadas al final del libro, sino para ir trabajando con ellas entre serie y serie, de manera complementaria. Los autores afirman categóricamente que

> "el alumno no debe perder nunca de vista que la *gramática no es la lengua*. La lengua es el edificio y la gramática no es sino la explanada en que se construye... El error

> fundamental del método clásico es poner al alumno frente a lo accesorio (gramática), en vez de lo principal".

Con esta descripción del material para la enseñanza del español, similar a los materiales publicados para el alemán, francés, inglés e italiano, y con las explicaciones que los autores ofrecen en el prólogo, podemos ya
analizar con más detalle cuáles son los fundamentos en que aquéllos se basan, siguiendo a Gouin, para la definición de su nuevo método.

El método de Gouin "según Gouin".

Basándonos en lo que conocemos sobre la vida de Gouin, su método para aprender idiomas arranca de su "frustración" a la hora de aprender el alemán. Nuestro autor advirtió muy pronto que los resultados de sus muchos esfuerzos y largas horas de estudio eran insuficientes a la hora de comunicarse en esa lengua. Siguiendo su propio testimonio, el aprendizaje del alemán atravesó varios estadios (una serie de intentos frustrados): no le servía el método tradicional porque se basaba de manera casi exclusiva en la gramática; no le valió el estudio de las raíces de las palabras (al estilo de lo que se hacía en el aprendizaje de las lenguas clásicas); no le fue útil el método de Ollendorff, aunque reconoce que es un avance, ya que se basa en frases y en palabras aisladas o desconectadas; no le sirvieron ni Jacotôt ni Robertson, aunque ambos están más cerca de sus aspiraciones; tampoco le fue útil el "Vocabulario sistemático" de Plötz (entonces profesor de francés en Berlín). Hizo un esfuerzo digno de mención: intentó memorizar todas las voces del diccionario; pero cejó en su intento al constatar que el procedimiento era extravagante, como lo eran muchos de los términos que tenía que aprender. Por otro lado, constató que

> "el niño no aprende diccionarios de memoria" -arguye para sí mismo-. "Es verdad que el niño aprende a hablar sin abrir el diccionario. Pero también es verdad que se halla en condiciones muy diferentes de las mías... condiciones mucho más favorables que las mías para el aprendizaje de la lengua. ... Además, el niño no tiene urgencias de tiempo..." (Gouin 1892).

Un hecho familiar le dio la clave para la solución. A su vuelta de vacaciones, Gouin comprueba que mientras él apenas si era capaz de hablar alemán, después de tanto estudiarlo, su sobrino de dos años y medio, en el mismo período de tiempo, ya hablaba como un hombrecito, (y sin esforzarse especialmente para aprenderlo! El niño, sencillamente, había seguido su vida normal, jugando, corriendo, escuchando, preguntando, dialogando... Gouin descubre de repente que la naturaleza se basta por sí misma para lograr unos resultados que

el esfuerzo y el trabajo del adulto no llegan a igualar. (Había que volver a la naturaleza, descubrir sus secretos! Y para ello nada mejor que observar la manera como aprendía su sobrino de dos años y medio. Ahí estaba la respuesta. Curiosamente, un compatriota suyo emigrado a Estados Unidos, había llegado a igual conclusión en 1804, con semejante entusiasmo: Dufief.

En su análisis, Gouin observa:

- que existe una primera etapa en la que el niño escucha (está expuesto a la lengua):
- que luego, una vez "digeridos" los elementos lingüísticos recibidos, actúa. Po lo tanto, concluye, el uso lingüístico *debe conectarse a la acción.*
- que se da una clasificación temporal en los materiales lingüísticos: todas las operaciones se asocian en la mente del niño de acuerdo con un orden de sucesión en el tiempo.
- que a esta ordenación por criterios temporales, se añade otra ordenación según el fin que se pretende lograr: los pasos se suceden de tal manera que todos ellos constituyen *medios* para lograr o llegar a un fin. Esa conexión de "medios y fin" da al conjunto una coherencia y lógica que ayuda a la comprensión de los elementos lingüísticos a los cuales se expone o enfrenta el niño.
- que, por otra parte, su sobrinito no utilizaba palabras aisladas o desconectadas, sino frases u oraciones. Obviamente, la memorización de un diccionario, sin más, era una tarea absurda y aberrante.
- que, además, en el uso de esas frases la clave es el verbo (no el sustantivo, como presupone el método ollendorfiano).
- y, finalmente, que a todo ello se une la realidad de que la lengua se aprende no mediante la vista (= libro), sino mediante el oído, órgano natural para captar sonidos y palabras.

Estos son los principales ejes de reflexión y conclusiones que llevan a Gouin a elaborar su *método de las **series***. El actuar del hombre está constituido por "series de finalidades". Cada serie consta de pequeños pasos o etapas que permiten llegar de un principio a un fin; y cada serie de etapas (cada fin o finalidad) tiene como protagonista al VERBO. El paso de una etapa a otra es lógico y, por tanto, predecible. Da algunos ejemplos para explicitar su método. Inicia su ilustración con la bellota:

La bellota germina

La encina echa raíces

El germen brota de la tierra

El arbolito crece

El arbolito echa hojas

El arbolito florece

La flor se abre

Se forma el fruto

El fruto madura

El fruto cae al suelo, etc.

Las oraciones se atienen al principio de sucesión en el tiempo y de sucesión de "medios" hacia un fin. Lo mismo se podría hacer con cada una de las frases, si éstas se convierten en fines por sí mismas. Así, por ejemplo, la oración

"*el arbolito echa hojas"*

sería la oración-terminal de otra serie que podría comenzar por "medios" como

- *el labrador cava un hoyo*
- *el labrador siembra una bellota.*
- *el labrador tapa la bellota con tierra*
- *la bellota se hincha*
- *la bellota germina*
- *la bellota echa un tallo*
- *el tallo sale*
- *el tallo crece*
- *el tallo se convierte en arbolito*
- *el* ***arbolito echa hojas****.*

Como demuestran los manuales escritos (entre los cuales están los dos citados anteriormente en relación con el español), estas series pueden aplicarse con gran flexibilidad a cualquier realidad. Efectivamente, cualquier frase puede ser considerada como un fin, para lograr el cual es preciso dar pasos previos o poner determinados medios. Obsérvese que las series abundan en redundancia desde el punto de vista lingüístico: se repiten muchas veces las mismas palabras; las "series" se enlazan *sobre lo que precede* antes de desembocar en lo que sigue. Apoyarse en las "series" equivale, pues, a propiciar la repetición, característica fundamental que define el aprendizaje natural.

Como características más sobresalientes del método elaborado por Gouin destaco las siguientes:

- En primer lugar, la gramática deja de ser el principio ordenador en torno al cual se organizan los materiales docentes. Los manuales no siguen el orden de las partes de la oración, ni la prelación de dificultades basadas en el uso o no del indicativo o subjuntivo... Por el contrario, la lengua
se ofrece en frases que siguen el orden natural exigido por la clasificación temporal y *de causa hacia efecto*. Tanto el vocabulario como la gramática presente en esas frases es la exigida por las series, sin que sean éstas las que se subordinan a una planificación previa guiada por criterios de gramática.

- La comprensión del contenido deriva naturalmente de la lógica inherente a las secuencias o "series". Dicha lógica implica "posibilidad de predecir" lo que sigue y, por ende, comprensión a partir de lo que ya conocemos, que es el punto donde nos encontramos en cada momento.
- En todo este proceso, la parte que recibe el énfasis prioritario es el verbo. Tanto es así que en las lecciones, junto a las frases que constituyen las series, en la columna de la derecha, se suelen ofrecer, por separado, los verbos que centran la acción de cada oración. De esta manera se enfatiza aún más, si cabe, la importancia del cometido desempeñado por el verbo en la oración (véase el modelo de Unidad de Römer/Gancedo).
- De los manuales que siguen el método de las series, desaparecen las clásicas reglas gramaticales, los listados de palabras, las prácticas de traducción directa e inversa... La lengua que se debe usar es solamente la lengua que se aprende (como afirman también los abogados del "método directo"). La clase así diseñada exige acción y buen conocimiento de la lengua por parte del profesor; exige una bien pensada y concienzuda preparación de los materiales para cada lección... En caso contrario, si las series no son fiel reflejo del proceso natural que hace que los medios conduzcan al fin apetecido o si se desvían del orden natural que marca la sucesión temporal de los hechos, no surtirá efecto la comprensión por parte del alumno, ni se logrará tampoco la contextualización necesaria que facilita esa comprensión.

En la implantación de un método se dan muchas circunstancias. En el siglo XX o a finales del XIX, ya eran de primordial importancia las derivadas de una buena comercialización. Quizás el método de Gouin no gozó de estas facilidades. Ciertamente no llegó a convencer a sus colegas en el campo académico, ni alcanzó en su patria la gloria que le habría gustado alcanzar. Su mayor éxito le fue reconocido en Inglaterra, los Países Bajos y Escandinavia. Tampoco en los Estados Unidos echó raíces sólidas su metodología. No obstante, se asentó finalmente en París, donde el municipio organizó un centro de idiomas bajo su dirección y allí consumió éste sus días, enseñando y tratando de convencer a los profesionales sobre la bondad y eficacia de su proyecto.

Si el éxito de una metodología se mide por el número de manuales escritos para ponerla en práctica, el método de "las series" fue escasamente aceptado y poco popular. El método era exigente para el profesor. Éste debía hablar bien la lengua que enseñaba y tenía que estar bien preparado en el ejercicio de su profesión, así como en los principios en que se basaba el método y en las técnicas necesarias para desarrollarlo en el aula. Muchos condicionantes que no eran fáciles de encontrar en los profesionales de la enseñanza de idiomas en esos años. A ello hay que añadir la formulación de la metodología, probablemente demasiado compleja y poco lineal y diáfana para el profesor medio.

Desde la perspectiva de Gouin, su método es sólido y coherente. Su implicación personal y su esfuerzo para aportar soluciones eficaces en el tema de la docencia de lenguas, tampoco puede negarse. Pero tiene también otras "lecturas" posibles y algunas lagunas. Desde la óptica de lo que podría entenderse por "método natural", Gouin presenta ciertas

sombras de relieve. Llama la atención sobremanera la escasa ligazón que existe entre las frases de sus series y la realidad comunicativa del habla de cada día. Ya Rosenthal lo había apuntado explícitamente en el prólogo a su "Meisterschaft System"; reta al lector a comparar una de las series de Gouin con sus propios textos para que pueda juzgar por sí mismo. En efecto, conjuntos o series de frases como

Alargo el brazo,
agarro el tirador,
doy vuelta al tirador
y así suelto la puerta

no suelen darse en la realidad comunicativa de esta manera, ni tampoco en este orden. El mismo Gouin confesaba que una de sus frustraciones había sido constatar que las muchas horas pasadas hablando con su casero (un peluquero) no le ayudaban porque

> "sentía una sed inmensa de orden y lógica que no le podían satisfacer los trozos deshilachados de la conversación ordinaria, vaporosa, hecha de interrupciones".
> (Gouin 1892:15).

Ese afán por la lógica entre "causa y efecto" desvirtúa el carácter normal y natural de la producción lingüística. Y en la medida en que Gouin fundamenta su método en ella, se aleja del modelo de aprendizaje natural. Porque, como él mismo reconoce, una cosa es cierta en el uso lingüístico: la lógica sólo se da hasta cierto punto, en una determinada medida (difícil de definir, por otra parte), pero no preside el acto de comunicación de manera absoluta *imponiendo la secuenciación de la expresión*. Los materiales elaborados con el método de Gouin quizás faciliten la adquisición y memorización de frases, pero es difícil admitir que muchas de esas frases sean directamente relevantes para la comunicación ordinaria (piénsese en el modelo sobre la "bellota"). Y por supuesto, temas como el de la selección del vocabulario más usado, las frases idiomáticas, las oraciones más frecuentes... quedan como problemas pendientes.

3. El grupo de los "reformistas".

El último tercio del siglo XIX es testigo de una cierta revolución, o al menos convulsión, en torno a la enseñanza de lenguas vivas. Lo analizado hasta ahora ya ofrece signos alentadores en favor de una profunda renovación en la enseñanza. La realidad que la nueva sociedad y la nueva ciencia imponían por doquier todavía no se había adecuado en lo concerniente al aprendizaje de lenguas, a pesar de que aumentaban los intercambios comerciales y en consecuencia los intercambios lingüísticos. Como muy bien lo expresa uno

de los "reformadores", P. Passy, en la memoria premiada por la Sociedad para la Propagación de las Lenguas Extranjeras en Francia, y citando a un escritor que da cuenta de los ejercicios "embrutecedores" a que era sometido en el aprendizaje de lenguas:

> "No hace tanto tiempo que he gozado de las ventajas del método clásico, para que deje de recordar la manera, por demás graciosa, con que se pretendía enseñarnos el inglés o el alemán. Procedíase exactamente como con las lenguas muertas; en otros términos, se nos acostumbraba, con un celo digno de mejor causa, a concebir las lenguas de nuestros vecinos del otro lado del Rhin o de la Mancha como idiomas muertos, idiomas que no se hablaban y que, cual el latín o el griego, no ofrecían sino interés literario. Durante años y años fabricábamos temas y versiones, merced a lo cual podíamos presentarnos a los exámenes de bachillerato con los conocimientos necesarios para interpretar más o menos bien -más bien menos que más- un texto de Goethe o de Shakespeare. Eso sí, no habríamos sido capaces, en Alemania o en Inglaterra, ni de comprar siguiera un billete de ferrocarril o de solicitar una habitación en el hotel."
> (Passy 1899).

Passy continúa con una detallada descripción de lo que denomina método "clásico", que viene a ser el gramatical o "tradicional". El movimiento reformista, que se extendió con rapidez y pujanza por Alemania, Francia e Inglaterra principalmente, tiene su inicio (al menos su inicio visible) en la aparición de un panfleto en 1882: *Der Sprachunterricht muss umkehren* ("La enseñanza de idiomas debe cambiar"), escrito por W. Viëtor, bajo el seudónimo de la popular frase de Cicerón *Quousque tandem*. Viëtor reveló su nombre cuatro años más tarde, en la segunda edición, cuando ya se había reconocido públicamente la valía y oportunidad del escrito. Viëtor había sido primero profesor de inglés en una *Realschule*, para acabar más tarde como profesor de Filología Inglesa en la Universidad de Marburg. Junto con Passy, fue también cofundador de la Sociedad Internacional de Fonética. Su mejor aliado en Inglaterra fue Henry Sweet, conocido fonetista, además de interesado en la enseñanza de idiomas.

Como transfondo de la contienda lingüística que se originó, de particular interés e intensidad en Alemania, debe situarse el nuevo espíritu científico que se va estableciendo a lo largo del siglo XIX en Europa. La lingüística ya se había habituado a métodos más científicos con el comparatismo y los estudios filológicos. Ahora se añade el estudio de los sonidos o la fonética. Viëtor, en su escrito programático, pone precisamente el ejemplo del alemán "schwartz":)Cómo es posible, dice, cifrarnos en la enseñanza de la ortografía si en realidad las letras "s, c" y "h" equivalen sólo a un sonido y la "z" no a uno sino a dos? Los estudios de fonética ayudan a destacar el valor y la importancia de la lengua oral. Ésta, de otra parte, tiene una incidencia directa en la práctica: es preciso aprender la lengua que se habla con el fin de poder comunicarse con los hablantes nativos. En caso contrario -dicen-)para qué sirve aprender una lengua?

Junto a la primacía dada a la pronunciación y a la lengua hablada, está la importancia que se otorga al texto. En efecto, los reformadores constatan la estupidez manifiesta de tantas y tantas oraciones contenidas en los manuales tradicionales. Las palabras y frases descontextualizadas carecen de sentido. Hay que ofrecer a los estudiantes textos debidamente "contextualizados". La traducción, en cuanto asociada a frases desprovistas del contexto, es fuertemente criticada y dejada de lado por los reformadores.

Se rechaza vehementemente la explicación de la gramática en la clase. Se deriva así, realmente, hacia una metodología inductiva, hacia un "método natural": las reglas gramaticales de la lengua deben "inducirse" indirectamente por cada estudiante, puesto que ya están contenidas en los textos a que son sometidos aquéllos. El panfleto de Viëtor contiene muchos más elementos de valor, así como una discusión detallada de algunos de los problemas que aquejaban a las aulas de aquellos años. Entre otros, merece la pena destacar el ataque frontal a un entendimiento (y correspondiente enseñanza) sesgado de lo que era la gramática y, especialmente, a la transferencia que se hacía de las gramáticas de las lenguas clásicas a las lenguas vivas. De no menor interés es la conclusión a que llega este profesor en relación con los escolares: éstos -concluye- están sobrecargados de trabajo para lograr frutos efímeros e inoperantes. Él mismo resumía en otro artículo (Viëtor 1893) los tres grandes principios de su "nuevo método", esencia del movimiento reformista:

a. Las lenguas extranjeras deben aprenderse sobre todo mediante textos conectados (= contextualizados"). La gramática ha de ser relegada a un segundo plano.

b. Las lenguas extranjeras hay que aprenderlas por imitación y pensando en ellas, no traduciendo.

c. Las lenguas vivas han de aprenderse antes que las lenguas "muertas" (= clásicas).

Como coletilla añade que "la pronunciación ha de enseñarse sobre la base de la ciencia fonética". No en vano la fonética era una ciencia que acababa de nacer como tal y contaba con numerosos adeptos en los medios académicos y docentes en general (Gideon 1909; Bahlsen 1905).

La fuerza del movimiento reformista era importante porque nacía del propio ámbito escolar y académico. En él militaban, además de Viëtor y Sweet, personalidades como Jespersen (Copenhagen) y Lundell (Upsala). Se organizaron congresos y reuniones y se formularon declaraciones de principios; se dieron muchas conferencias sobre cómo debían enseñarse las lenguas modernas, se crearon asociaciones profesionales en Europa y en Estados Unidos. El plan de estudios de Prusia (1891) admitía los nuevos planteamientos docentes al afirmar que

> "teniendo en cuenta la reducción de los materiales gramaticales y el desarrollo del llamado nuevo método, los objetivos finales, que apuntan sobre todo hacia el dominio práctico de la lengua, pueden todavía lograrse".

Cuatro años antes, el mismo Ministro de Educación de Austria había declarado públicamente que "las lenguas modernas debían ser enseñadas de manera totalmente distinta

a como eran enseñadas las lenguas clásicas. Se hacía necesario establecer un método para aprender las lenguas vivas como medios de comunicación que eran". A esta opinión se unió la sociedad *Realschule*, de Viena.

La importancia de este movimiento reformador en la enseñanza de idiomas no solamente repercutió en la consolidación de nuevos métodos (especialmente el método directo), sino en la creación de inquietudes profesionales en el sistema escolar. No se logró la renovación tal cual se pretendía, pero el germen estaba ahí. El tema de la enseñanza de idiomas desbordó el ámbito de las aulas y penetró en los despachos oficiales y en las universidades. Viëtor publicó en 1902 su *Metodología de la enseñanza de idiomas modernos*. Sweet ya había escrito *Practical Study of Languages* unos años antes (1899). Un profesor alemán, Klinghardt, inició un experimento en su escuela secundaria (en Reichenbach, Silesia) utilizando un libro de Sweet (*Elementarbuch des gesprochenen Englisch*); la transcripción fonética y la lengua oral son los protagonistas de la nueva clase; los alumnos empiezan hablando la lengua que estudian... Naturalmente, el experimento suscitó mucha polémica, pero el hecho fue algo muy positivo. Tenía lugar en 1887.

El movimiento reformista fue interpretado de modos parcialmente diferentes por sus protagonistas. En general, cualquiera de los métodos definidos como "naturales" encontró acomodo en él. Probablemente debería decirse que este "movimiento" más que un método fue *un movimiento renovador*. Por desgracia, España permaneció al margen de estas inquietudes didácticas; al menos no he encontrado testimonios que me permitan sostener la opinión contraria.

CAPITULO V

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

1. Los inicios del español en América.

Si hay alguna razón objetiva que debiera haber motivado en España una preocupación seria por la enseñanza del español como lengua extranjera, ésta debería haber sido, sin lugar a duda, el descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492. Tal preocupación no estuvo del todo ausente. Nebrija nos recuerda en el prólogo de su gramática que su obra facilitaría el desarrollo de la lengua junto con el del imperio. Tanto el plan de Ximenes, en 1516, como el cedulario de Encinas, 1596, vuelven a insistir en ese deseo de que la lengua se enseñe. Mas la conclusión a que se llega al contemplar el panorama de los primeros siglos de ocupación de los territorios "descubiertos" es que el español se expandía y aprendía sobre todo por medios "naturales", mediante la interacción de los nativos con los nuevos conquistadores y el deseo o la necesidad de aquéllos de integrarse en la nueva sociedad derivada de la ocupación. La "castellanización" seguirá consolidándose, principalmente en torno a las esferas dirigentes, que fueron las que acabaron afianzando el hecho tras la independencia. La actitud oficial de la metrópoli ni fue siempre coherente ni promovió actuaciones eficaces en uno u otro sentido. La *Legislación de Indias* por parte de los Reyes Católicos en 1512 era clara respecto a la necesidad de expandir la lengua española: ésta debía ser enseñada a los caciques, aunque el fin último era para "ser, adoctrinados en las cosas de la religión cristiana". Felipe II cambió estas directrices al legislar sobre la necesidad que tenían los indios de tener todos una misma lengua, la mexicana, "por ser lengua general" (*Cédulas Reales, vol. XLVII*). Felipe III sigue recomendando la lengua de los indígenas como medio para el adoctrinamiento cristiano, aunque reserva el uso del castellano para "otros menesteres". Tras la contradictoria legislación de Felipe IV, Carlos III se pronuncia a favor de una implantación definitiva del español, siguiendo así los dictados del despotismo ilustrado. Quizás como consecuencia de estos "vaivenes" en las leyes relativas al uso del idioma, no existió un "programa" oficial de expansión lingüística, ni abundaban los materiales didácticos para la enseñanza del español a extranjeros. La praxis cotidiana parece que era más bien neutra y carente de ideas preconcebidas o prejuicios respecto al uso de una u otra lengua. Claro está que esta situación favorecía indirectamente al español, por ser éste el idioma de los dominadores. No obstante, también es preciso poner de relieve que los misioneros (en su predicación y en sus escuelas) no se recataban de favorecer el uso de las lenguas indígenas siempre que ello facilitaba los fines de adoctrinamiento cristiano.

En los centros educativos que poco a poco van construyéndose en los territorios ocupados se aplican los mismos criterios educativos que en las escuelas de la metrópolis. El español se aprendía con los manuales usados en España (abecedarios, cartillas, gramáticas, etc.) y valiéndose educadores y educandos de algunos medios o técnicas "especiales" dictadas por la propia tradición cultural de los indígenas (el uso de ideogramas o dibujos, por ejemplo) o por el sentido común aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera. La lectura solía iniciarse mediante "cartillas para enseñar a leer", las cuales, por cierto, pronto empezaron a publicarse en los territorios ocupados por los españoles. Existen indicios de cartillas publicadas en América desde 1559 (Valton 1947:25). Una de las más conocidas es la impresa en 1569, por Pedro Ocharte (cuyo nombre original era Pierre Ochart, persona de origen francés asentada en Méjico y casado con la hija del primer impresor español en las tierras recién descubiertas). Ocharte no era el primero en sacarla a la luz, puesto que la imprime *"nuevamente enmendada, quitando todas las abreviaciones que antes tenía*" (es casi seguro que su suegro había impreso esa misma cartilla unos años antes). Emilio Valton, que la reeditó en 1947, la denomina "primer libro de alfabetización en América". La cartilla en cuestión es en realidad un pequeño folleto de 18 páginas (portada incluida) que debía servir de base para la lectura. Consta de unas pocas líneas con el ABC (vocales y consonantes) y el resto recopila las oraciones más comunes del cristiano (Paternóster, Avemaría...), así como los Mandamientos, Sacramentos, etc. Todo ello se presenta en tres lenguas: castellano, latín y azteca. El autor parece que fue un religioso franciscano, muy probablemente Fray Pedro de Gante (cuyo nombre auténtico era Pedro de Moor), que había llegado a la Nueva España en 1523, tras realizar sus estudios y profesar en los franciscanos de Gante. El folleto se utilizaba para la enseñanza en la escuela fundada por estos religiosos, dentro del convento de "San Francisco", que habían construido en 1525. Se sabe que en dicho convento no sólo había una escuela, sino que en ella se enseñaba español, entre otras cosas, valiéndose del canto y de la "plática" como técnica didáctica. La gramática era un ingrediente clave en los estudios lingüísticos, especialmente en la escuela secundaria que pronto se instituyó en el mismo convento. Aquí se perfeccionaban los conocimientos adquiridos, incluyendo la escritura, la gramática castellana, la gramática latina y la mexicana o azteca, de tal manera que los indios pronto empezaron a escribir en su lengua y a comunicarse en ella mediante cartas. Gerónimo Mendieta (*Historia eclesiástica indiana*, 1870) relata que

> "comenzóse a leer la gramática a los indios en el Convento de San Francisco de México, en la Capilla de San José. El primero maestro que tuvieron de la gramática fue Arnaldo de Bassacio, de nación francés, doctísimo varón y Gran Lengua de los indios".

La enseñanza de la gramática era algo serio y permitir que los indígenas tuviesen acceso a ella originó algunas controversias. Jerónimo López, consejero del Virrey, en carta el Emperador (1541), manifiesta su malestar y rechazo arguyendo que los frailes franciscanos

> "no contentos con que los indios supieran leer y escribir... pusiéronlos a aprender gramática (latina)".

Las diferencias se resolvieron positivamente porque prevaleció el criterio de que los indios también tenían derecho a leer las Escrituras Sagradas en latín. Este hecho explica que la Cartilla mencionada incluyera el latín, además del español y azteca. En otras publicaciones similares (en lengua otomí, en lengua tarasca, en lengua chuchona, etc.) no se incluye el latín.

Ciertamente no se puede concluir que los colonizadores españoles organizasen en el nuevo continente un amplio sistema de escuelas. Tampoco es justo afirmar, sin embargo, que faltasen interés y personas conscientes de tal necesidad. Rodrigo de Albornoz, en carta a Su Majestad (16 de noviembre de 1525) le insta a construir un colegio

> "para que los Caciques y Señores se instruyan en la Fe... Hay necesidad de que nos mande Vuestra Majestad se haga un Colegio donde les muestren a leer y gramática y filosofía..."

Los franciscanos abrieron el camino de inmediato fundando una escuela que acogía a los indios. Fray Pedro de Gante relata que en 1529 su escuela "había recogido a unos 50 alumnos indios más avisados...". A estos alumnos se les enseñaba con técnicas sorprendentemente actuales ("con cantos y platicando"), además de instruirles en la gramática, según afirma Jacobo de Testera (Valton 1947:80), en una carta al Emperador (6 de mayo de 1533).

Finalidad didáctica tenían otras publicaciones de finales del XVI, como los *Praecepta gramaticesex (sic!) variis collecta auctoribus*, del Padre Julián Martel, que apareció en Lima en 1594. Sin lugar a duda esta obra iba dirigida a un centro de formación de clérigos y se ajustaba a los modelos académicos en cuanto a la enseñanza de lengua, dando prioridad a la gramática.

La conquista y las guerras las hacían los caballeros y los soldados. Quienes realmente se encargaban de "la cultura", en el amplio sentido de la palabra, eran los misioneros y hombres de religión. Pero los misioneros no se caracterizan por "esperar a que los otros vengan a ellos"; son ellos quienes toman la iniciativa para atraer a los demás hacia sus ideas y creencias. Esta actitud conlleva determinadas consecuencias en el aspecto lingüístico: a los misioneros no les preocupa en primer lugar enseñar el español a los indios para que éstos accedan a sus creencias, sino *que son ellos mismos quienes inician el estudio de las lenguas indígenas para facilitar el proselitismo religioso.*

Gerónimo de Mendieta (1870) se refiere a esta realidad al hablar de los primeros tres misioneros llegados a América. Sus esfuerzos se centraban en comunicarse con los indios aprendiendo su idioma

> "y traían siempre papel y tinta en las manos y, en oyendo el vocablo al indio, escribíanlo y al propósito que les digo".

Cuando ellos no podían comunicarse recurrían a quienes eran capaces de facilitarles esta labor. Así hicieron los doce primeros franciscanos llegados en 1524 para cristianizar a los indios; encontraron ayuda en un niño español que se había criado desde principios de siglo con otros niños indios y había adquirido un buen dominio del idioma azteca. Precisamente este niño fue llamado al convento y allí servía de intérprete a los religiosos, hacía llegar a los indígenas la doctrina cristiana e ingresó más tarde en la orden franciscana. Los naturales de la zona le recuerdan muy bien, con cariño y agradecimiento, refiriéndose a él como "tea grande, Luz...", que "hizo que se encontraran las correspondencias de nuestra lengua náhuatl...". Todo apunta a que fue este mismo religioso el autor del primer diccionario bilingüe, publicado en Méjico en 1555 por Alonso de Molina: *Vocabulario en la lengua castellana y mexicana*. Es evidente la importancia de tal obra tanto para los misioneros como para los administradores españoles, sin olvidar a los mismos indígenas. Tales ayudas no debían faltar en las escuelas.

Otro diccionario similar fue publicado en 1604 por Fray Juan Martínez: *Vocabulario en la lengua general del Perú llamada quechua y en la lengua española*. Estas obras lexicográficas, concebidas prioritariamente como ayuda para los misioneros y administradores, no cabe duda que constituirían un excelente utensilio de apoyo y clarificación para los pocos nativos que, sabiendo leer, deseasen acceder a un mejor conocimiento del español.

Fuera del contexto escolar (que afectaba a pocos indios) el español se aprendía "practicando", a través de los contactos diarios entre conquistadores y conquistados, especialmente en las misiones establecidas en las zonas ocupadas. En una de ellas, de 1516, perteneciente a los Jerónimos, se dice que éstos tomaron como sacristán a un indio

> "... que tenía que enseñar a los niños de los Caciques y demás gente importante, al mismo tiempo que debía enseñar a los adultos a hablar español".
> (Handschinn, 1913:82).

Realmente en el primer siglo después del descubrimiento se detectan bastantes esfuerzos y preocupación por la enseñanza del español (como revelan los datos anteriores). Cuestión aparte (y si no olvidada, sí ausente en las referencias) es el tema del mejor método que podría seguirse o haberse seguido para que la enseñanza fuese eficaz o más eficaz.

Una tercera misión, similar a la de los Jerónimos, fue establecida por los Franciscanos en Florida, en 1528, pocos años después de la construida en Méjico. También aquí fueron los misioneros quienes se dedicaron preferentemente a estudiar la lengua de los indios con el fin de hacerles llegar más fácilmente la doctrina católica. Este era el primer paso. El español se les enseñaba en una segunda etapa y con frecuencia eran los propios indios los "mediadores" en el proceso docente. Los nativos que realizaban estudios en los

colegios eran quienes mejor podían llevar a cabo posteriormente las tareas educativas. Sabemos que fueron muchos los que sobresalieron en este trabajo, tras una formación escolar y académica brillante; Valton (1947:87 ss) cita los nombres de Diego Adriano, Esteban Bravo, Agustín Fuente, etc, sólo en el territorio de Nueva España. Si ya en los primeros años tras la conquista los misioneros se valían de todo aquello que el ingenio les suministraba para comunicarse con los indios en vistas a su cristianización, cabe esperar que estos nuevos maestros indígenas llegasen a sus "hermanos" más fácilmente, aprovechándose de los medios y técnicas ya comúnmente utilizadas en estas tierras antes de la conquista. Si los primeros misioneros "gesticulaban y hasta lloraban o se tornaban alegres o tristes" para tocar las cuerdas sensibles del alma india, estos procedimientos no serán mantenidos por mucho tiempo. En la educación prevalecerá más la utilización de la música y el canto, por un lado, y los dibujos e ideogramas, por otro. El catecismo en jeroglíficos utilizado desde los primeros momentos (entre 1525 y 1528, según Bravo Ahuja 1976:31) llegaría a ser una excelente fuente de inspiración para los predicadores, como lo serían los ideogramas de equivalencias lingüísticas que hacían las veces de "diccionarios" ágiles para la comunicación. Junto con el esfuerzo de los misioneros, no debía estar ausente, de una u otra manera, la necesidad por parte de algunos o de muchos indígenas de aprender español con el fin de relacionarse con la administración de los colonizadores, especialmente en aquellos lugares en que los naturales de la zona eran concentrados en pueblos "para mejor enseñarles y civilizarlos".

No en todos los territorios americanos se implantó la lengua castellana de igual manera y con igual intensidad. Las tierras al Norte de Méjico estaban más desconectadas del eje central de las nuevas colonias y esto favorecía que los indígenas continuasen en el uso de las lenguas nativas. La construcción de algunos colegios y seminarios favoreció el asentamiento del español y su consecuente difusión. Así ocurriría en San Agustín, donde se construyó un seminario para la formación de sacerdotes en 1606 (seminario que, tras un período de inactividad, volvió a abrirse en 1736 y luego en 1785, hasta que en 1819 Florida fue asimilada por los Estados Unidos). Mas estos centros de educación eran escasos para tan amplios territorios.

En Nuevo Méjico se erigieron desde un principio misiones y en ellas centros de enseñanza. Tales centros, sin embargo, eran frecuentemente inadecuados, pobres y mal acondicionados para la labor educativa, pues no solamente faltaban profesores capacitados, sino también libros e incluso papel para escribir (casi todo era importado de la metrópoli). Los posibles alumnos que vivían en ranchos o pueblecitos tenían que salvar distancias considerables (20, 30, 40 kilómetros o más) para acudir a la escuela... Además, muchos centros no fueron operativos hasta que en 1721 el rey ordenó la construcción de escuelas en todos los pueblos bajo dominio español e incluso entonces, parece ser que muchas de esas escuelas no llegaron a construirse o se construyeron muy tarde (Santa Fe carece de escuela pública en 1812...). Por el contrario, surgieron varias escuelas privadas allí donde las escuelas públicas no existían o eran insuficientes. Cuando Nuevo Méjico pasa a formar parte de los Estados Unidos (1848), sigue enseñándose en español en las 138 escuelas existentes entonces, aunque la situación evoluciona pronto. Diez años más tarde, sólo la mitad de esas

escuelas utilizaban el español como vehículo de enseñanza. No obstante, todavía a principios del siglo XX se construye en Rita una Escuela para los hablantes nativos de español, que aún constituían un número significativo y conservaban su lengua con cierta firmeza. Tanto es así que en 1915 las autoridades sienten la necesidad de reglamentar oficialmente la enseñanza del español en estos territorios.

En Nueva España, que se extendía por el norte del actual Méjico y se adentraba hacia Montana ocupando toda California, hasta Oregon, la presencia española fue más débil. La primera misión fue establecida por los Jesuitas en 1705, en San Xavier. Fueron, no obstante, los franciscanos quienes ampliaron y consolidaron el establecimiento de la mayor parte de las misiones, especialmente a raíz de la labor emprendedora y dura de Fray Junípero Serra, personaje todavía muy recordado en la zona. En cualquier caso, seguían siendo muy pocos los que podían acceder a la educación, a pesar de los esfuerzos de los misioneros. Intentando cumplimentar la orden real, el virrey Gigedo ordenó la construcción de escuelas en 1793. El ritmo de construcción no fue muy "acelerado": el gobernador Borica, en 1797, había construido 7 escuelas. Para analizar la situación educativa, siguió un método curioso: elaboró listas de quienes sabían leer, en las mayores capitales o pueblos; seguramente esto era más fácil que hacerse con el abultado número de nombres de los analfabetos... Construídas las escuelas, aún restaba el espinoso problema de encontrar maestros para enseñar; si éstos eran traídos de España, solían permanecer poco tiempo en el lugar primeramente asignado. Debido a la escasez de materiales, muchas horas se consumían copiando lecciones o temas de geografía, historia, religión, aritmética o gramática. De las muestras que se conservan, se deduce que el nivel de los enseñantes era mediocre, cuando no ínfimo y excesivamente limitado. A pesar de que la situación no era ideal en ningún sentido, la enseñanza del español ocupaba parte del tiempo escolar y continuó, al menos por algún tiempo, tras la anexión de amplios territorios por parte de Estados Unidos. Así se desprende de las listas de vocabulario español-inglés conservadas en archivos y en casas particulares (Shinn, 1893:41). Estas listas, sustitutos de los diccionarios, eran copiadas al dictado, son bastante elementales y no carecen de imprecisiones lingüísticas.

En conjunto habría que reconocer que el mejor y más eficaz "aliado" para la expansión de la lengua fue el sistema de misiones católicas. Los misioneros lograban la cristianización de los territorios ocupados y luego propiciaban que los convertidos pasasen a ser "buenos españoles". No menor incidencia favorable provino de los matrimonios de españoles con nativas de las colonias, especialmente a través de la subsiguiente educación de los hijos, invariablemente sujeta a los patrones educativos de la metrópoli. Los casos en que grupos enteros de colonizadores españoles se desplazaban a determinados puntos del Nuevo Continente fueron esfuerzos en parte baldíos, una vez que tales territorios se integraron en la Unión del Norte; pero hechos como esos explican que en 1801, por ejemplo, se implante la enseñanza del español en una escuela de Nueva Orleans, aunque sin éxito. La experiencia vuelve a repetirse en 1811, en el College de la misma ciudad, pero se trunca de nuevo en 1817. Más firme es la posición del español en el College de Louisina, en Jackson La, donde

nuestra lengua se enseña desde un principio, añadiéndose también el francés a instancias de las autoridades.

El gran territorio de Lousiana tenía características ciertamente poco favorables para la implantación del español. Había sido ocupado por franceses que, bajando del Canadá a través de los lagos y la cuenca del Mississipi, dieron a estas tierras un sabor y una cultura propios. El carácter francés de estas tierras se complementa con los asentamientos de hugonotes franceses en el delta del Mississipi, en Nueva Orleans. De ahí que la cesión de la Louisiana a España en 1761 no tuviese excesiva importancia cultural: las autoridades españolas se encontraron con una fuerte oposición de los colonos y en algunos casos fueron expulsadas del territorio. Nueva Orleans era un enclave importante. En la extensa zona pantanosa que la circunda se había hecho fuerte Jean Lafitte, quien llegó incluso a ayudar a los norteamericanos contra los británicos en la lucha por la independencia colonial. El gobernador Gálvez, cuyo nombre está presente en la plaza de Armas de la actual Nueva Orleans, intentó consolidar la presencia española en la zona para frenar la influencia británica del Norte y el poder de los colonos franceses ya establecidos aquí. A instancias suyas, el rey español Carlos III autorizó la inmigración de colonias de españoles hacia el Delta del Mississipi. El 26 de Julio de 1778 llegó el primer barco de españoles, con 244 pasajeros a bordo. Eran familias enteras procedentes de las islas Canarias y sus nombres constan en los registros de la actual parroquia de St. Bernard. El gobernador Gálvez les dio algunas facilidades para iniciar su nueva vida: raciones alimenticias durante cuatro años, ganado y utensilios de labranza. Organizó también una milicia de voluntarios para asegurar la defensa. La influencia de este grupo se hizo sentir en la capital, especialmente en algunos aspectos arquitectónicos de las casas, como las balconadas que todavía adornan el barrio más típico de Nueva Orleans. En su conjunto, el grupo no prosperó lo suficiente como para constituirse en foco de influencia. Conservaron su unidad e identidad adentrándose en el delta y los bayous, viviendo de la caza y de la pesca y concentrándose posteriormente en la parroquia de St. Bernard, donde están prácticamente unidos a mitad del XIX. Aún en 1991 los mayores conservan el habla "isleña" propia del lugar de procedencia en las Canarias y hacen esfuerzos por preservar su identidad apegados a los rasgos lingüísticos de los primeros colonos. El hecho es curioso y digno de notar, pero no fue significativo de cara a la influencia española en la zona. Su suerte había quedado dictaminada en 1803, cuando Napoleón vendió la Lousiana a Jefferson por 15 millones de dólares.

2. La enseñanza del español en los Estados Unidos.

2.1. Los inicios.

Si la enseñanza del español y en español hasta principios del siglo XIX, en los territorios ocupados por España, era algo esperable y por lo tanto "normal", la situación era muy diferente en los territorios colonizados por los ingleses. Siendo éstos tan escasos en

extensión desde el establecimiento de los emigrantes ingleses en Jamestown (1607) y durante el primer siglo a partir de esa fecha, debieron existir contactos con los extensos territorios del imperio español. Dichos contactos estaban motivados por razones comerciales o religiosas, no lingüísticas.

Hay que esperar algunos años todavía, hasta el s. XVIII, para que la enseñanza de lenguas extranjeras (francés, alemán y español principalmente; italiano y portugués en menor medida) empiecen a desarrollarse en los enclaves que más tarde darán origen a los Estados Unidos de América. El caso de la enseñanza del inglés a los naturales de los territorios ocupados es irrelevante por la sencilla razón de que las lenguas autóctonas van desapareciendo (al igual que sus hablantes), al mismo tiempo que se extiende la colonización hacia el Oeste, especialmente desde el momento en que los "pioneros" se deciden a cruzar la cadena montañosa de los Apalaches. Pero surge la necesidad de aprender tanto la lengua de los colonizadores "del Sur" (español) como la de los colonizadores del Oeste y del Norte (francés). El alemán, y en menor medida el italiano y el portugués, llegarán a formar parte del currículo escolar debido a la fuerte inmigración proveniente de Alemania e Italia y a la consecuente influencia cultural que determinados grupos de asentamientos irradiaron desde el s. XVIII.

Según anota Seybolt (1925:10), la primera referencia escrita sobre la enseñanza de lenguas en las colonias inglesas de América data de 1703. Se trata de la autorización concedida a un profesor para enseñar francés ("en el día de hoy, trece de septiembre del Año del Señor de 1703"), por Lord Cornbury, Gobernador de la provincia de Nueva York, redactada en los siguientes términos:

> "I doe hereby authorize and Impower you Andrew ffoucautt to teach an English and ffrench School within the City of New York and to instruct all Children where with you shall be instructed for ye purpose in the said Languages, as alsoe in the Art of Writeing, Arethmatick &c."

En aquel entonces Nueva York apenas si alcanzaría los 20.000 habitantes y exigía una licencia a todos aquellos que querían enseñar. El español aparece por vez primera en un anuncio de la *New York Gazette*, del 14 al 21 de Julio de 1735, en el que se dice que se enseñan francés y español

> "after the best method that is now practiced in Great Britain which for the encouragement of those who intend to learn the same is taught for 20s per Quarter" ("*según el mejor de los métodos utilizados en Inglaterra; para quienes estén interesados, el precio es de 20 chelines al trimestre*").

Un anuncio similar, que incluye, entre otras lenguas, también el español, aparece en la *New York Gazette* del 4, 11 y 18 de diciembre de 1749. Se refiere en este caso a una escuela, la de *John Clarke* (quien, además, hace traducciones del francés y del español y

ofrece garantías de que guardará la confidencialidad de las mismas). *Anthony Fiva* enseñaba también el español, además del francés y del italiano, en la ciudad de Nueva York, desde 1772 a 1775 (su anuncio resalta que es profesor con estudios académicos y que, por tanto, no solamente enseña "gramaticalmente", sino que es capaz de resolver cualquier problema que los alumnos puedan plantearle. Su enseñanza se ajustaba precisamente "al método de las Academias, Universidades y Colegios del mundo culto" (*New York Gazetteer, Dec. 22, 1774*). Es lógico que datos de este tipo no aparezcan de igual manera en aquellas ciudades o colonias en las que no se requería "licencia previa" por parte de la ciudad, cual era el caso de Pensilvania, por ejemplo. Las ofertas de profesores de lenguas no faltaban en las ciudades costeras del Atlántico, desde Boston hasta Charleston. Dichas ofertas revelaban en ocasiones la poco brillante posición de quienes pretendían ejercer de profesores. Siendo con frecuencia emigrados que carecían de mejores medios de subsistencia, buscaban la "salvación" en una actividad que les podía resultar fácil, compaginándola con otras como "vender aceite, cáscaras de limón y naranja", etc. El caso no es único y tiene precedentes en la historia de la enseñanza de lenguas en Europa. G. Duwes, por ejemplo, afamado profesor de francés en Inglaterra en la primera mitad del s. XVI, se aprovechaba de los favores reales para recabar licencias de importación de vinos de Gascoña (Lambley 1920:103). Es casi ocioso comentar que la calidad de la docencia debía resentirse notablemente de estas circunstancias: gran parte de quienes se ofrecían como profesores carecían de preparación para ejercer como tales.

En 1735 Benjamin Franklin recomienda el aprendizaje del español a todos aquellos "que aspiren a ser mercaderes" (*Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania*). El interés de Franklin y la ayuda que prestó en relación con la enseñanza de lenguas debe ser puesta de relieve. Era un hombre que creía en las ventajas derivadas del conocimiento de otros idiomas y ponía en práctica tales creencias. Él mismo había empezado a aprender francés e italiano en 1732 y posteriormente se había embarcado también en el aprendizaje del español. En su biografía declara que "con un poco de esfuerzo y sacrificio aprendí el español necesario para leer también libros en esta lengua". En la fundación de la "Public Academy and College" de Filadelfia (1749), Franklin deja mandamiento de que

> "la Junta Rectora debe actuar con prontitud para que se contraten personas capaces de enseñar francés, español y alemán".
> (Benseler 1988:24).

La puesta en práctica de este mandato no fue tan ágil como habría deseado el fundador. En 1753 fue contratado el primer profesor de francés y alemán (al que más tarde se le encomendó también "italiano, música y pintura"); mas hay que tener en cuenta que el hecho de que existiesen profesores de lenguas era sólo el primer paso hacia un objetivo que todavía quedaba demasiado lejos del ideal: en realidad el aprendizaje de lenguas extranjeras no era obligatorio, sino "to be studied at leisure hours" (*para estudiar en ratos libres*) (Benseler 1988:24). El número de alumnos era, obviamente, escaso, ya que los idiomas

modernos no eran requisito para acceder a ninguna titulación (la exclusiva en este aspecto correspondía al latín y griego, claro está).

Podemos dar por seguro que la vecindad de los territorios colonizados por españoles en la parte sur de la colonia británica propiciaba los intercambios comerciales y favorecía o exigía algunos conocimientos de español por parte de quienes se dedicaban al comercio. Existen, en efecto, numerosas referencias sobre el uso del español por parte de mercaderes y marineros. Boston, en Nueva Inglaterra, mantenía intercambios comerciales con las colonias españolas en la segunda mitad del siglo XVII. El caso (frecuentemente citado) de Samuel Sewall (Seybolt 1925:32), que en octubre de 1691 pide que le traigan

> "algunos libros españoles, gramática y diccionario, si fuera posible... y todo lo que pueda ayudarme a lograr un dominio básico del español"

demuestra la necesidad mencionada, seguramente compartida por otros hombres de negocios. Precisamente el hecho de que no existan escuelas o profesores lleva a los interesados a practicar el "autoaprendizaje".

Este es el camino seguido por otro personaje curioso, Cotton Mather, quien en su diario (abril de 1698) ofrece un interesante comentario sobre lo que le empujó a aprender español:

> "... y entendiendo que la comunicación con las Indias Españolas se incrementa cada día, me propuse aprender el español. El Señor me ayudó en el intento: dedicando algunos minutos perdidos por la tarde, todos los días, durante dos o tres semanas, fui capaz de escribir español muy bien..."

La razón de su esfuerzo, sin embargo, era más bien de orden religioso:

> "... de modo que compuse un librito resumido de la Religión Protestante, en algunos artículos apoyado en frases de las Sagradas Escrituras. Luego traduje esto al español". (*Diario de Cotton Mather, Enero de 1699.* Blaylock (sin fecha); Seybolt 1925:32-33).

El tal librito no es otro que *La fe del cristiano*, publicado en 1699. Consta de 16 páginas. Basándose en una frase bíblica, apostilla Mather:

> "(Quién sabe lo grande que puede ser un fuego iniciado con una velita!"

El librito apenas si llega a ser un panfleto

> "en veynticuatro artículos de la Institución de Christo embiada a los españoles para que abran sus ojos, y para que se conviertan de las tinieblas a la luz, y de la potestad de

> Satanás a Dios: para que reciban por la Fe que es en Jesu Christo, remission de pecados y suerte entre los santificados"

A juzgar por los Artículos que contiene en español, Cotton Mather no había perdido el tiempo aprendiendo este idioma por su cuenta, aunque es más creíble pensar que las frases bíblicas que "traduce" estén basadas en la Biblia de Cipriano Valera (que Sewall, en el diario anteriormente citado, también pide que le compren) (Blaylock, C., "The study of Spanish in the Anglo-American Colonies and in the early Republic", *artículo inédito*). En cualquier caso, *La Fe del Cristiano* fue con toda probabilidad el primer folleto en español impreso en la Colonia Británica de América del Norte.

En 1751 se imprimió un libro por Garret Noel, quien a la vez que impresor era profesor de español (como tal se anuncia en la Gaceta de Nueva York): *A short introduction to the Spanish Language; to which is added a vocabulary of familiar words for the most speedy improvement of the learner, with a preface showing the usefulness of this language particularly in these parts.*

Es probable que su difusión fuese escasa, ya que no parece que se conserven copias del manual. Lo mismo ocurre con el libro citado en la *Gazette de Carolina del Sur (15 de abril de 1732)*: un librero dice tener a la venta la *Pinder's Spanish Grammar*. Si el libro había sido impreso en EE. UU., no se conservan copias de él (Seybolt 1925:34).

Por estas fechas empieza a aumentar significativamente el interés por la enseñanza del español, concentrándose los esfuerzos en las necesidades comunicativas derivadas de las relaciones comerciales. Existen referencias de personas que ofrecen sus servicios como traductores y redactores de correspondencia comercial. En Nueva York constan los nombres de Augustus Vaughan (1747), Garrat Noel (1751) y Anthony Fiva (1773-1774). En 1772 Francis Humbert, hasta entonces profesor de francés, amplía sus servicios a la enseñanza del latín y del español. Fiva es particularmente explícito al anunciar que

> "... dado que su educación ha sido académica y ha vivido muchos años en París y en Madrid, está en disposición de resolver cualquier problema que interese a sus alumnos, a la vez que les introducirá en la adquisición del auténtico acento de estas cultas lenguas, así como en todas las reglas de la sintaxis".
> (*N. Y. Gazetteer, July 22... 1773).*

En 1749 el español forma parte de la oferta educativa en la "Academia Pública" de Filadelfia (que más tarde será la Universidad de Pensilvania) (Leavitt 1966:222). Su enseñanza parece que comenzó en 1766, tras haber sido seleccionado "profesor de francés y español" un tal Paul Fooks, quien siguió ejerciendo hasta 1797.

Thomas Jefferson es otro decidido defensor de la enseñanza de lenguas extranjeras. En una carta a T. M. Randolph se refiere a la importancia del español:

> "... el francés es indispensable. Junto a él, el español es de gran importancia para un americano... Además, la parte más antigua de la historia de América está escrita principalmente en español".
> (Nichols, 1945:100-101).

Sus conocimientos de esta lengua no eran despreciables, puesto que parte de su ensayo sobre la pronunciación del griego la había redactado en español... El interés de Jefferson es permanente y también ofrece ayuda para establecer la primera cátedra de lenguas extranjeras en el College de "William and Mary", de Filadelfia. En este centro se ofertaban francés, alemán, español e italiano. La enseñanza del español fue encomendada en 1779 a Carlo Bellini, quien, curiosamente, había venido a América para dedicarse al cultivo "de la vid, olivos y otras frutas italianas" (Leavitt 1961:593).

Con la independencia de los Estados Unidos (1778), el estudio del español se incrementó notablemente. Poco después, un nuevo hecho acaecido en Europa reforzó todavía más el interés por esta lengua: las guerras napoleónicas. La invasión de España por las tropas de Napoleón y la resistencia heroica de los españoles constituyó, como dice Velázquez de la Cadena (1825), un importante factor de simpatía hacia España. A ello hay que añadir el amplio número de emigrantes españoles que vinieron a América del Norte a raíz de la ocupación francesa. Como consecuencia de todo ello, se incrementaron también los profesores de español en Estados Unidos. Paralelamente, crece el comercio entre los dos países desde que las restricciones en el intercambio de productos disminuyeron o se eliminaron.

2.2. La enseñanza del español en la Universidad.

En el último tercio del siglo XVIII había llegado a Estados Unidos un personaje definido por sus biógrafos como "el más universal de los americanos". Se trataba del venezolano Francisco de Miranda, quien había participado en la guerra de la independencia como capitán del ejército español. En los Estados Unidos, Miranda se entrevistó con muchas personalidades de relieve en este país, en especial con algunos que estaban interesados en la literatura española, que, por cierto, gozaba del favor y agrado de un número creciente de americanos, a juzgar por el no despreciable número de libros en español vendidos en algunas librerías. Una de las visitas llevadas a cabo por el tal Miranda fue el Harvard College.

Su comentario sobre esta institución revela una faceta de los primeros colegios universitarios surgidos en la costa Atlántica de la Unión:

> "Me da la impresión de que este Centro es más adecuado para formar clérigos que ciudadanos sabios y cultos... y me llama extraordinariamente la atención que no haya cátedra de lenguas vivas y que la teología constituya la materia principal enseñada en el Colegio".

(Leavitt 1961:592).

Es verdad que el Harvard College no había sido pionero en la institucionalización de plazas docentes para lenguas modernas, como ya se ha visto. Sin embargo, los diversos estudiosos de la historia de la enseñanza de lenguas en los EE. UU. coinciden en la apreciación de que fue precisamente un hecho ocurrido en Harvard lo que dio el impulso definitivo a la consolidación de la enseñanza de idiomas extranjeros en este país. En 1815, un ex-alumno de Harvard College (de la promoción de 1764) y que -según el Presidente del Colegio- había sido afortunado en la acumulación de riquezas, Abiel Smith, legó a esta Institución la cantidad de 20.000 dólares

> "to the maintenance and support of a teacher, or Professor of the French and Spanish languages at said University, either singly or in company with any other fund which may be given or appropiated to the same purpose". ("*para el mantenimiento de un profesor o catedrático de francés y español en la mencionada universidad, bien sea aisladamente o unida a otra donación que pueda otorgarse con semejante finalidad").*
> (Leavitt 1961:592).

Quizás la importancia no resida en la donación pecuniaria como tal, sino en el hecho de que el primer beneficiario de la misma fuese un profesional de gran talla, tanto humana como académicamente. En efecto, en 1816 la Universidad de Harvard ofreció la plaza de profesor a George Ticknor. Dado que éste se encontraba en Europa, la plaza fue ocupada interinamente por un profesor particular de francés y español: **Francis *Sales*.**

Sales era un refugiado de la revolución francesa en España. Natural de la zona de Perpignan, había llegado a América en 1793 y se dedicaba a la enseñanza privada de su idioma materno y del español, lengua ésta que había aprendido durante su estancia en España. Lo curioso del caso es que Ticknor había sido alumno de este profesor; de él había aprendido francés (y algo de español), no muy al gusto del alumno, ya que éste declara más tarde que "su pronunciación era mala porque provenía del sur de Francia". Su español lo califica de "tolerablemente bueno". Pero sobre Sales volveré más tarde al hablar de sus obras.

En cuanto a George Ticknor, tras un viaje por Alemania, Francia, España, Portugal e Italia, tomó posesión de la cátedra Smith en Harvard el 10 de agosto de 1819. Como profesores auxiliares ("instructors") tuvo a cuatro personas que se dieron a conocer a través de sus publicaciones: Francis Sales (de español y francés), adaptador de la gramática de español de Josse; Pietro Bachi (de italiano, portugués y español), también autor de varias obras gramaticales y comparativas (véase bibliografía); Charles Th. Ch. Follen (de alemán), igualmente autor de varias obras para la enseñanza del alemán y François Marie Joseph Surault, quien publicó gramáticas para la enseñanza del francés y del italiano. No cabe duda de que el equipo docente con que se estrena la universidad de Harvard es sólido y, para aquel entonces, quizás pueda ser calificado de brillante.

La trayectoria de Ticknor fue de excepcional intensidad tanto en el plano académico como en lo relativo a las relaciones humanas. Su biblioteca de libros españoles y portugueses era notoriamente rica (a su muerte la legó a la Biblioteca Pública de Boston). Sus contactos con gentes prominentes de su época cobraron gran renombre: en sus visitas a Europa aprovechaba para conocer a todos los hombres famosos de letras. Se entrevistó con Goethe en Alemania; conocía a Scott, Byron, Southey, en Inglatgerra; a Chateaubriand, Lamartine, Mme. de Staël, en Francia; a Moratín, Rivas y Gayangos, en España; a Manzoni, en Italia; Thackeray se hospedó en su casa de Boston; conoció a los Bonaparte... Sin lugar a duda, para desarrollar este tipo de relaciones y actividades es preciso tener cualidades excepcionales. En lo que se refiere al español, su gran obra fue la *History of Spanish Literature*, publicada en 1849, en tres volúmenes, en Nueva York y en Londres simultáneamente. La segunda edición se imprimió en 1854, siguiendo la tercera en 1863 y la sexta, en Boston, en 1891. Incluso fue traducida al español por Pascual de Gayangos y Enrique de Vedia, con adiciones y notas críticas. La traducción española constaba de 4 volúmenes y apareció entre 1851 y 1856. Poco después fue también traducida al francés (*Histoire de la litérature espagnole*, París 1864-72) y al alemán (*Geschichte der schönen Literatur in Spanien*, Leipzig 1867). Su trabajo profesional no consistía en dar clases de lengua (ésta era la labor encomendada a los "instructors"), pero como catedrático era el responsable de que esas clases fueran de calidad adecuada. La preocupación por el tema queda reflejada en su conferencia *Lecture on the best methods of teaching the living languages*, pronunciada en el Instituto Americano de su universidad el día 24 de agosto de 1832 (*Modern Language Journal, 1937, 9-31*). En ella queda patente que Ticknor era, en primer lugar, profesor de literatura y erudito en esa área. Sin embargo, el lector intuye también que este profesor había desarrollado una gran sensibilidad hacia el tema de la enseñanza de lenguas (él mismo confiesa que supervisa con asiduidad el trabajo de los profesores auxiliares, que a veces él mismo imparte alguna clase y que da a sus "instructors", de vez en cuando, pautas y directrices sobre lo que deben hacer y cómo deben hacerlo).

La conferencia la inicia Ticknor con una afirmación de gran actualidad:

> "La característica más importante de una lengua viva, el atributo donde reside su mayor poder y valor es que se trata de un idioma hablado, que sirve como un constante lazo de unión entre los miembros de una nación y sin el cual no se mantendrían juntos formando una comunidad".

En razón de lo que antecede,

> "el mejor método y el más fácil para gentes de toda edad y para todo tipo de clases es el que permite aprenderlo (*un idioma*) como lengua hablada".

En este sentido concluye que

> "el método natural es el más eficaz y el más fácil".

Pero el sentido común y la toma en consideración de las circunstancias en que se desarrolla el aprendizaje de lenguas extranjeras en su país, le lleva a afirmar que

> "en la mayoría de los casos es preciso recurrir a medios más artificiales e indirectos".
> (Ticknor 1937:19-20).

A esta conclusión razonable y "de sentido común" le conduce también el convencimiento de que

> "no existe solo *un* método de enseñar lenguas y que es preciso seleccionar lo más apropiado para cada caso, atendiendo a las características de los alumnos y al entorno en que tiene lugar la enseñanza."

La gramática, concluye, debe estar presente, especialmente cuando se trata de adultos, pero debe ir acompañada de otros complementos (lectura de diálogos, traducción...) y debe referirse a aspectos usuales de la lengua, sin quedar reducida a lo que denomina "philosophical discussions". El fin último de aprender la lengua para leer las obras literarias no es obviado por Ticknor, entre otras razones, porque la literatura, para él, sigue siendo el exponente más eximio de un idioma.

Pero no cabe esperar que Ticknor fuese excesivamente original en el tema de la enseñanza de lenguas, conclusión a la que cabría llegar si su conferencia se lee desconectada del contexto en el que este profesor se movía. Prácticamente todas las ideas clave de la conferencia se encuentran en el prólogo de la gramática de Cubí y Soler, aparecida por primera vez en 1822 y reeditada en 1825 y 1826 ("no hay sólo un método", "hay que diferenciar el aprendizaje y la enseñanza a niños y adultos", "primero los signos orales", "la gramática debe ir seguida de práctica"...). La semejanza no es gratuita y lo más probable es que Ticknor se inspirase en lo que el autor español expone en su Prólogo, aunque reelaborándolo y perfeccionándolo notablemente. Además, tenía sobradas razones para conocer a este gramático emigrante e inquieto: Cubí y Soler elogia en su gramática las conferencias de Ticknor sobre la literatura española, así como las "perfectas" traducciones de Garcilaso al inglés. La gramática de Cubí y Soler, por otro lado, era bastante popular: en 4 años había sido reeditada dos veces. El mismo autor confiesa en la edición de 1826 que está sorprendido y halagado por

> "los elogios contenidos en revistas y diarios americanos y por la rapidez con que ha sido adoptado su libro en las Instituciones de los Estados Unidos en donde el español forma parte del currículo".

El hecho no tiene por qué ensombrecer la figura de este profesor de excepcional talla. De otra parte, mencionar las cualidades de un catedrático de lenguas modernas de tan gran valía en una universidad americana no debe llevar a la creencia de que el sistema básico de valores respecto al papel de los idiomas modernos hubiese cambiado. La filología y la literatura seguían acaparando la puntuación más alta en el mundo académico y, en realidad, constituían el aval para que otros profesores ayudantes impartieran clases prácticas de lengua. Al mismo tiempo, el prestigio otorgado a las literaturas en lenguas modernas (con la histórica oposición de quienes mantenían casi la exclusiva en la enseñanza de lenguas, es decir, los profesores de latín, griego y, en su caso, hebreo) acabará por redundar también en beneficio de un mejor aprecio de las lenguas vivas. Conviene recordar, igualmente, que la donación de Abiel Smith vino a significar para el profesorado de lenguas de los Estados Unidos el establecimiento de nuevas y más altas metas profesionales, ya que desde este momento los profesores de español pueden tener otros horizontes: ser profesores universitarios, miembros de pleno derecho de una Facultad.

A Ticknor le siguió en la cátedra de Harvard Henry Wadsworth Longfellow, en 1836. Longfellow también dedicó varios años a recorrer Europa antes de incorporarse a su cátedra. Sus huellas en la cátedra Smith no fueron tan profundas como las de su predecesor; varias incidencias le obligaron a dedicar más horas de las usuales a la impartición de clases prácticas, y sin lograr recibir por ello el salario que reclamaba como justo. Su labor como poeta también reclamaba horas de dedicación. Tras dejar vacante su puesto en 1854 le sucedió J. Russell Lowell (ex-cónsul de su país en Madrid), amante también, como Longfellow, de la poesía y de la literatura en general. Para ambos, todavía más que para Ticknor, si cabe, la lengua no era primordialmente un objeto de estudio, sino un medio e instrumento para llegar a la literatura y a la comprensión de la vida; la enseñanza de la lengua en sus aspectos prácticos y el "pensamiento lingüístico" en general no eran el fin de su reflexión directa.

A lo largo del siglo XIX y en los primeros años del XX, la lengua española se asienta progresivamente en el sistema escolar estadounidense, imponiéndose en las Universidades y Colleges primero y en las escuelas secundarias después. Spell (1927:152) ofrece la siguiente tabla cronológica respecto a la introducción del español en las universidades americanas hasta 1832:

Pensylvania	1750
Wiliam and Mary	1780
St. Mary's (Baltimore)	1800
Dickinson	1814
Harvard	1816
Virginia	1825
Bowdoin	1825
Yale	1826
Amherst	1827

Williams	1827
Miami	1827
Columbia	1830
New Jersey College (Princeton)	1830
University of City of NY	1832

A todo ello había contribuido de manera decisiva la realidad económica de los Estados Unidos. La enorme producción de este país necesitaba exportar e invertir y el lugar más cercano y apropiado era América del Sur. El estudio del español se hacía, pues, imprescindible. No obstante lo apuntado, el español sólo cobra una importancia destacable sobre el francés y el alemán en el siglo XX. Concretamente, el alemán fue la lengua más estudiada en los Estados Unidos hasta 1917; la situación derivada de la primera Guerra Mundial acabó con esa supremacía. El declive del francés se detecta en las últimas décadas del siglo XX.

2. 3. Primeras gramáticas y manuales de español en los Estados Unidos.

Hasta el siglo XIX los libros usados para la enseñanza del español se importaban de Europa, principalmente de Londres. Esta circunstancia era susceptible de originar importantes problemas de suministro. Los manuales se agotaban o no llegaban a tiempo. De ahí que más de un profesor intentase afrontar el tema de antemano aumentando las existencias disponibles. Y el público no era indiferente a tal situación. Prueba de ello es, por ejemplo, el anuncio del profesor Francis Daymon, quien en 1771, informa que

> "... ha recibido una selección de libros de francés en uno de los últimos barcos llegados de Londres" y que "espera aún 300 (libros) más...".
> (Seybolt 1925:21).

Esta dependencia respecto a Europa empieza a disminuir una vez que los Estados de la Unión alcanzan la independencia e inician o intensifican la industrialización del país. Los libros para el aprendizaje del español puede decirse que nacen "con el país".

Ya se ha hecho mención de una gramática de español que parece ser que publicó Garratt Noel, pero de la cual no se han conservado copias. La primera gramática de español publicada y elaborada en Estados Unidos, de la cual se conservan varias copias en diversas bibliotecas estadounidenses, se imprimió en Filadelfia, en 1810. Su autor fue Mathias O'Conway: *Hispano-Anglo Grammar. Containing the definition, structure, inflections, reference, arrangement, concord, government and combination of the various classes of words in the Spanish Language. Also an appropriate Vocabulary, familiar Phrases, Dialogues and a complete Index. By M. O'Connor, commissioned Interpreter and teacher of the Spanish, French and English Languages.*

Vale la pena destacar precisamente la semejanza que guarda esta obra con lo que ya por aquellos años se estaba haciendo en Europa: la gramática del español se escribe y explica en inglés, es bastante completa en el tratamiento de los distintos temas e incluye dos apartados de los que no prescinden los manuales que se precian de tales: listas de vocabulario (de la página 315 a la 357) ordenadas por áreas temáticas (*El tiempo, La Eternidad; Los Puntos Cardinales; Dignidades Espirituales; Cosas pertenecientes a la Iglesia...,* junto a conjuntos del vocabulario más fundamental, como *Las partes del día, Los días de la semana, Los meses...*), una sección de frases ("sentencias", escribe O'Conway) cortas y familiares (página 358 a 383) y una corta selección de diálogos familiares (página 384 a 389). La denominación de estas partes se atiene a lo habitual en la época y el tipo de léxico o registros empleados hace suponer que se apartó poco de las fuentes consultadas.

La gramática de O'Conway tiene un interés especial desde el punto de vista histórico, en cuanto que fue de las primeras (quizás la segunda) escritas por "americanos", a pesar de que ya se utilizaban en esta nueva nación otras varias, impresas generalmente en Londres e importadas o compradas en Inglaterra. Algunas, no obstante, empezaron a imprimirse también en los Estados Unidos, sin duda debido al éxito ya alcanzado en la metrópoli. Recuérdese, por ejemplo, que la gramática de español de Felipe Fernández, según confiesa él mismo en el prólogo a su traducción de Raselas, en 1813, había sido publicada en Filadelfia, en su segunda edición. Efectivamente, así había sido, en 1801, nueve años antes de la aparición de la obra de O'Conway. La primera edición americana se había realizado también en Filadelfia, en 1799, con un título "más atractivo" para el público americano: *A new practical grammar of the Spanish language: in five parts... The whole in Spanish and English and calculated to render the study of the Spanish language easy, comprenhensive and entertaining. The 1st. American edition , carefully re-printed from the 2nd London, and revised by a gentleman in this city. By the Rev. Don Felipe Fernández...* Philadelphia, 1799. Incluso algunos años antes, en 1795, había sido también impresa en Filadelfia *A New Spanish Grammar*, de Hipólito San José Giral del Pino (publicada en Londres por vez primera en 1763).

En las investigaciones sobre la enseñanza del español en los Estados Unidos apenas si se menciona el nombre de N. G. Dufief, contemporáneo de Sales y, como él, exilado por causa de la revolución francesa. La importancia de su obra y el carácter innovador de ésta es, creo, suficientemente sobresaliente para justificar el apartado especial que en este estudio se le ha otorgado dentro del siglo XIX (Véase pág. 204 y ss.). Su método basado "en la naturaleza" lo aplicó a la enseñanza del francés en el manual publicado en 1804. Siete años más tarde, en 1811, los profesores Torres y Hargous lo adaptaron al español. En 1825 se sumó a la tarea Mariano Velázquez de la Cadena. Dufief no era un académico y, según confiesa él mismo, fue criticado y rechazado por este sector docente. El hecho puede explicar que haya sido tan relegado en las investigaciones históricas. Su obra se publicó en dos volúmenes de considerable extensión: el Vol. I tiene más de 400 páginas en las que el autor expone lo sustancial de los materiales docentes, más 78 de "El lector español". El vol. II es todavía más extenso: se dedican 100 páginas al verbo y sus formas, 142 a las partes de la

oración y 310 al "Lector español" (conjunto de textos variados, formales y coloquiales). Las primeras 242 páginas de este segundo tomo equivalen prácticamente a una gramática del español. Aunque el manual de Dufief se reeditó en varias ocasiones (prueba evidente de su éxito), su formato y complejidad no lo hacían adecuado para adoptarlo como texto en las escuelas. Su pervivencia fue corta en el espacio y en el tiempo y su influencia en el conjunto de la enseñanza del español tampoco alcanzó el nivel que le podría haber correspondido.

Sólo siete años después de la aparición de la gramática de O'Conway, se reeditó en los Estados Unidos la obra de John Emmanuel Mordente, *A new, easy and complete grammar of the Spanish Language, Commercial and Military; with a copious vocabulary, dialogues, a correspondence, fables and prose and poetical extracts from the best authors...*, New York, 1817, basada en la edición de Londres (1807) y elaborada a raíz de las perspectivas creadas a raíz de la toma de Buenos Aires por los ingleses. Bien podría afirmarse que en la primera mitad del siglo XIX se iniciaba una "intensa" actividad en lo relativo a la impresión de manuales o gramáticas de español. Lo cual, a su vez, no es sino reflejo del despertar y crecimiento experimentado por el estudio del español en el Norte del continente americano.

Mariano Cubí y Soler, español nacido en Cataluña (1801) y emigrante en Estados Unidos a los 20 años, constituye un ejemplo digno de notar en el ámbito de la enseñanza del español en Norteamérica. Primeramente se asentó en Baltimore y aquí ejerció de profesor de español durante algunos años, hasta que se fue a La Habana, en 1829. No por mucho tiempo, porque luego aparece en Tampico, Méjico, para volver de nuevo a New Orleans, Louisiana, en 1837. Cinco años más tarde, en 1842, volvió a España, donde falleció, en 1875, tras haberse dedicado a otras actividades, especialmente la frenología. La ciudad de Barcelona le ha honrado con una calle que actualmente todavía lleva su nombre. Es de admirar que un personaje de tanta actividad y con tanto ajetreo encontrase tiempo para llevar a cabo publicaciones diversas en un reducido número de años. En 1822 se imprimió su *A new Spanish Grammar, adapted to every class of learners*, en Baltimore. Adviértase que Cubí y Soler tenía entonces sólo 21 años. Tres años más tarde se imprimió una versión de esa misma gramática en castellano: *Gramática de la lengua castellana, adaptada a toda clase de discípulos, a todo sistema de enseñanza y al uso de aquellos estrangeros, que deseen conocer los principios, bellezas y genio del idioma castellano*, (Baltimore, 1824). De la primera se hicieron ediciones en 1825, 1826, 1840. La de 1826 contiene numerosas adiciones y enmiendas, como anota Cubí y Soler en el Prólogo. En 1847 se volvió a imprimir la sexta edición, que da fe de la buena acogida dispensada a la obra. Un crítico de *The North American Review* (1825, 450-51) hacía una revisión favorable del manual (Leavitt 1961:607) y Bagster-Collins dice que la gramática de Cubí compartía con la de Sales el mayor índice de popularidad en las aulas. La actividad de Cubí y Soler como profesor y autor se complementó, entre otras obras, con la edición de un diccionario en 1823: *A new pocket dictionary of the English and Spanish languages*. No menos importante para la docencia fue *The English and Spanish conductor, being a series of familiar dialogues and commercial letters* (Baltimore, 1823). Su carácter innovador e inquieto le llevaron a escribir otra obra

relacionada con la metodología de la enseñanza: *Observations on a practical system of translation; with a few remarks on the modes generally pursued in learning languages* (Boston 1828). La traducción debió ser una de sus ocupaciones, junto con la docencia; a ella se refiere otro escrito: *El traductor español; or a new and practical system for translating the Spanish language* (Baltimore 1826). La obra, de 225 páginas, debió encontrar favorable acogida, ya que posteriormente se aplicó al francés (*Le traducteur françois...*, 1826) y luego también al latín (*The Latin translator...* (1829). La versión inglesa apareció posteriormente (*Traductor inglés..,* segunda edición en 1840). Si a estas obras añadimos las dedicadas a otros temas, especialmente la frenología, constataremos la "frenética" actividad que debió distinguir a Cubí y Soler.

Su *A new Spanish Grammar* también se editó en Londres en 1826, para Boosey & Sons (Broad Street, Royal Exchange). En ese mismo año se volvió a imprimir por tercera vez en Baltimore (*... simplified and much improved...*). El autor manifiesta en el Prólogo su alegría por el éxito obtenido:

> "La rapidez con que se ha agotado la primera edición; los elogios que me han tributado los periódicos *Americanos*; y la celeridad con que ha sido adoptada por Instituciones (docentes) en los Estados Unidos, en las que el español es parte integrante del currículo, son circunstancias tan halagadoras como inesperadas para el autor".

Aunque se queja de la poca difusión de la literatura española o de los prejuicios con que ésta se difunde, cita a uno de los profesores que más estaban impulsando el conocimiento de la cultura española en el Nuevo Continente: a G. Ticknor, entonces en Boston, cuyas conferencias sobre la "Historia y Crítica de la Literatura española", Cubí recomienda (*Although (they) have not yet been published, we have had the pleasure of persusing (them); and we do not hesitate to pronounce this work, for plan and execution, the best of the kind, that has yet appeared...).*

La gramática de Cubí y Soler es una obra notable, tanto en extensión como en calidad. Alcanza las 500 páginas en su tercera edición y trata con meticulosidad de la ortografía (54 páginas), la "etimología" (que no es sino la morfología, a lo largo de 144 páginas), la sintaxis (que en buena parte incluye temas de morfología y usos de partes de la oración o determinadas formas lingüísticas; su extensión sobrepasa las 200 páginas e incluye un capítulo sobre el régimen preposicional de los verbos), unas pocas páginas de prosodia y un apéndice de sinónimos, expresiones, listas de vocabulario fundamental, diálogos, documentos comerciales y versificación. Topamos, una vez más, con un manual *completo* para la enseñanza del español según los estándares de la época.

Vale la pena traer a colación algunas de las observaciones metodológicas adelantadas por Cubí en el prólogo a la gramática. Tras alegrarse de la creciente expansión del español en los Estados Unidos de América (hecho que atribuye "a la lucha esforzada de los españoles contra Napoleón y a las gloriosas empresas de los españoles en Hispanoamérica"), Mariano Cubí confiesa que la elaboración de su gramática persigue el objetivo de "adaptarse a toda

clase de alumnos", pero sin perder de vista que el libro es una *ayuda* para el profesor, no un substituto de aquél. Afirma que su obra no es fruto de la precipitación y que la sencillez y claridad han sido las pautas directrices de su trabajo. Principios como éste le llevan a simplificar los casos de las declinaciones españolas a *sólo dos, en lugar de los seis habituales*, porque el castellano "difiere en este aspecto de las lenguas clásicas, en las que las palabras adoptan nuevas flexiones según su posición (= función) en la frase".

Es habitual en los autores de manuales añadir comentarios o establecer los principios *metodológicos* sobre los que se asientan los materiales impresos. Así lo hace Cubí y Soler. Empieza rechazando la pretensión de algunos profesores de "diseñar un método propio" y continúa reafirmando la necesidad de la *práctica* para consolidar la explicación del profesor o la regla gramatical que la sustenta. Pero al mismo tiempo no duda en afirmar que se precisa algo más que la mera repetición, especialmente para el adulto (diferencia Cubí entre "joven y adulto")

> "Los ejercicios tienden a confirmar la ya olvidada verdad de que quien aprende una regla puede fracasar en la aplicación de aquélla a la práctica; que la manera como el niño aprende su lengua materna es y debe ser esencialmente diferente de lo que los vocabularistas denominan aprender una lengua como la naturaleza nos enseña; que primero aprendemos los signos orales y su uso por la impresión que los sonidos y la novedad de su aplicación producen en nuestras facultades. (...); que, además, debemos tener una buena memoria para aprender un determinado número de palabras y frases que, ya conocidas (puesto que no hay reglas que expliquen su aplicación), sumen a la mente en confusión si llega el momento de cambiarlas o si nuestras ideas difieren respecto a lo inferido de las frases aprendidas; *que aprender las reglas o saber las expresiones idiomáticas de una lengua no equivale a hablarla o escribirla; y que la práctica de un idioma, como en todas las demás ciencias, es la clave de su adquisición y mejora*".

Sus puntos de vista son sólo relativamente innovadores, pero favorecen un equilibrio entre la enseñanza basada en la gramática y la necesaria presencia de las prácticas y ejercicios para consolidar el aprendizaje. Apela al "sentido común" y menciona el tema de la gradación (*gradual progression*) y selección de materiales. Lo que mejor resume su pensar sobre el tema es que

> "... this work is intended to carry the student through a theoretical, as well as practical course of Spanish. (*Este manual pretende guiar al estudiante en un curso tanto teórico como práctico del español).*"

Probablemente sus clases trataban de ajustarse a este principio. Su manual, sin embargo, no permite ser tan optimista sobre el método delineado. La gramática propiamente dicha, que ocupa 400 páginas, es clásica, según los parámetros de la época, tanto en su

estructuración como en las explicaciones. Es más, en la "etimología" abunda la formulación de reglas y sus correspondientes excepciones, probablemente copiadas de gramáticas españolas; de otra manera no se entiende que incluya listas de términos de tan escasa "funcionalidad comunicativa" para un extranjero, cuales son "capelardente, colapiscis, compáges, bezoar", etc. Son las típicas palabras de que suelen valerse los gramáticos para ilustrar todo tipo de reglas o excepciones. Eso sí, todas ellas van acompañadas de la correspondiente traducción al inglés, lo cual posibilita su utilización como "diccionario de términos raros"...

En cuanto a los *Diálogos* incluidos en el apéndice, baste decir que no son propiamente diálogos, sino frases o expresiones funcionales contextualizadas que no constituyen una conversación realista. Las semejanzas con los "diálogos" o "frases familiares" que Giral Delpino ofrece en su *A New Spanish Grammar* son tales que difícilmente podrían haber sido escritos sin tener delante tales modelos (sobre todo considerando que la gramática de Giral del Pino era una de las utilizadas e impresas en los Estados Unidos y que también había sido, con toda probabilidad, plagiada por Sales en el mismo apartado a través de la obra de F. Fernández). No obstante, Cubí demuestra cierta soltura en la redacción e introduce variantes más actualizadas, mientras que Sales se atiene fielmente a los registros del original, más arcaicos. La secuenciación de los diferentes saludos y el tenor general del conjunto son ciertamente los mismos. Pueden compararse ambas redacciones en el inicio de este diálogo "para saludar e informarse de la salud de alguien":

Diálogos de Cubí y Soler **Diálogo I** ***Para saludar, despedirse, etc.***	***Diálogos de Sales (Giral del Pino)*** ***Diálogo I.***
Buenos días caballeros Buenas tardes tenga vmd. señora Buenas noches señor. Criado de vmd. Servidor de vmd. Soi el suyo.)Cómo está vmd.? Mui bien. Mui dispuesto a servirle.)Como se lo pasa?)Cómo va su salud?, etc.	Buénos días, Señor. Yó se los deséo a vm. Buénas tárdes, caballéro. Buénas nóches, Señór. Servidór de ustéd. Cómo está vm.? Buéno, pára servír á vm. Cómo va? cómo lo pása? Siémpre al servício de vm. Y á vm., Señór, cómo le va? etc. Muy bién, grácias a Diós. Estóy buéno para servír a vm. Vámos pasándo, así así Me alégro múcho de vérle, etc.

Sólo dos años más tarde, Cubí y Soler parece haber madurado su pensamiento sobre cómo aprender y enseñar el español. En efecto, en las *Observations on a practical system of translation with a few remarks on the modes generally pursued in learning languages*,

afirma que el objetivo en el aprendizaje de una lengua es "aprender a traducir". La gramática y el diccionario son sólo *medios* para lograr tal fin. Además, añade, el estudio de la gramática debe seguir a la práctica de la traducción, pero nunca precederla. Lo que él hace en este manual es presentar un texto con aclaraciones y explicaciones tanto referidas a palabras como a frases. En realidad, la gramática no está ausente, como puede fácilmente colegirse. Lo que hace Cubí es integrarla en el texto, subordinándola a las exigencias de aquél, de tal modo que el aprendizaje de las reglas no deriva de una ordenación previa de los temas según lo exigido por las gramáticas al uso, sino de lo que el texto exige en cada momento para poder comprender tanto su significado como su estructura. Para Cubí y Soler, además, la traducción nunca debe ser meramente literal, por el contrario, ha de ir más allá de lo meramente formal: debe ser "interpretación", en cuanto que el significado no es susceptible de ser reducido a equivalencias literales de una a otra lengua.

Uno se pregunta por qué nuestro autor afirma que la traducción ha de fundamentarse en la lengua escrita, no en la oral; pero más tarde deja clara su argumentación: sólo la lengua escrita es susceptible de permanecer y, en consecuencia, merece prioridad.

2.4. La consolidación de las gramáticas de español.

En Harvard enseñaba desde 1816 *Francis Sales*, en sustitución de Ticknor, quien se incorporó poco después. Sales ejercía ya como profesor particular de francés y español en el momento en que inició su actividad universitaria. Natural del sur de Francia, cerca de los Pirineos orientales, Sales se había establecido en Boston en 1790 y en esta ciudad gozaba de un cierto prestigio como profesor de lenguas. J. R. Lowell lo describe como "bondadoso, lleno de juventud, de trato cortés". Sin lugar a dudas, debió ser uno de los personajes más queridos en Cambridge, a juzgar por los testimonios que se conservan sobre él. Había sido también profesor del mismo Ticknor (quien, respecto a su español, se limita a decir que es "tolerablemente aceptable"). Enseñó en Harvard hasta 1854. En 1835 esta Universidad le confirió el grado honorífico de Master of Arts. Su amor por el español queda patente en el premio establecido en su testamento para "el mejor estudiante de español... en composición"; es el *Sales Prize* (Premio Sales, "a prize of sixty dollars", según reza la crónica del Harvard College), que sigue otorgándose todavía en la actualidad.

Su tarea principal en Harvard fue la de profesor de clases prácticas de francés y español. Como tal, su carga lectiva era de siete u ocho horas cada día de clase ("recitation day", generalmente los lunes, miércoles y viernes). Los "instructors" solían estar contratados a tiempo parcial, con un salario que rondaba los US$500 anuales; Sales recibía una cantidad superior al principio: 1.000 dólares, suma que años después le fue rebajada a $500 y posteriormente aumentada a $645, tras una "desesperada" solicitud en la que ponía de manifiesto las dificultades que tenía para vivir con sólo 500 dólares (Bagster-Collins, 1930:58).

Su actividad como escritor la concentró en el español. No solamente adaptó un manual de español, luego utilizado en muchos centros docentes, sino que también recopiló *Selecciones de obras maestras* de autores españoles, entre las cuales la más popular fue su *Colmena española*. George Ticknor, al igual que Prescott (ambos habían sido alumnos suyos) se cuidan de reseñarlas muy favorablemente tanto en la *North American Review* (1845) como en la *American Quarterly Review* (1828) y en otras publicaciones (véanse algunas de estas reseñas favorables en la edición de la gramática de 1846). El mérito de Sales en esta actividad es tanto más encomiable cuanto que algunas de estas ediciones (*El Quijote, El mágico prodigioso, El sí de las niñas*...) fueron repetidamente utilizadas por los alumnos de español en Estados Unidos hasta bien entrado el siglo XX, impresas por diversos editores.

Sales es conocido sobre todo por sus manuales para la enseñanza del español. En 1826 publicó su *Rudiments of the Spanish Language... carefully arranged, revised and accented for the use of Schools and as a manual for travellers,* (Boston). Se trataba de un librito pequeño, de 144 páginas y adecuado para "llevar en el bolsillo". Según comenta el editor en la "Advertencia", la idea del libro debió partir de él, no de Sales:

> "habiéndome rogado una y otra vez algunos amigos y profesores que preparase un método más sencillo para enseñar esta noble lengua a los niños, en anticipación de las otras obras, más extensas y elaboradas,... sale ahora a la luz este pequeño librito..."

Este manual reducido consta de un "resumen gramatical, vocabulario de las palabras "más necesarias", frases familiares, lecciones de lectura fácil con traducción interlineal y traducción". El contenido era un extracto de otra obra más amplia, publicada por Sales cuatro años antes y basada en el manual del francés A. L. Josse: *A grammar of the Spanish Language with practical Exercises. By M. Josse. First American from the last Paris edition, Revised, improved and adapted to the English Language; by F. Sales, Boston, 1822.* De su amplia difusión dan fe tanto el número de ediciones que siguieron (en 1836 se imprimió la séptima edición; en 1846 la doceava) como el hecho de que en 1859 un tal E. G. Russell publicó *A key to the practical exercises in Josse's grammar, Sales' edition*. En la década de los sesenta ya casi había alcanzado la veintena de ediciones. Bagster-Collins (1930) señala que esta gramática, junto con la de Cubí y Soler, fue la más frecuentemente utilizada en los centros escolares de la Unión durante algunos decenios.

El francés A. L. Josse se había establecido en Inglaterra tras huir de la revolución en Francia. Previamente había aprendido español e italiano en España e Italia. En Inglaterra fue profesor de personajes importantes y publicó (Londres 1799) *Elements of Spanish Grammar*, obra reeditada en Londres en repetidas ocasiones (1804, 1810, 1817, 1824...), y también en París (1818, 1824, 1828, 1845 y 1865). La "última versión de París" (*Eléments de la grammaire espagnole*, 1818) fue la utilizada por Sales para adaptarla al uso escolar en los Estados Unidos (aunque debía disponer también de la versión inglesa, si es que realmente la primera fuente fue la edición de París).

Josse había editado en 1804 la *Grammaire espagnole raisonnée* (la cual, a su vez, fue impresa por G. Hamonière en 1818 (*revue, corrigée et augmentée d'un traité de versification espagnole...)*; por M. Bonifaz en 1823 (*... dans laquelle on a ajouté un traité de versification espagnole, par M. Harmonière...) y* en 1845 por el Abbé Cubo, con algunas adiciones más). La gramática de Josse no se distancia mucho de la de Sobrino y se fundamenta en la gramática de la Academia Española. Aunque la coletilla de "raisonnée" le señala como sucesor de la escuela de Lancelot, éste no es un hecho excesivamente significativo, puesto que, además de constituir la moda de aquellos años, la escuela de Port-Royal no aportó innovaciones de importancia en las gramáticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Josse se declara especialmente preocupado por los aspectos comparativos de la lengua que enseña respecto a la lengua materna de los alumnos. En la edición de Londres afirma expresamente que incluye "des notes que font connaître le rapport qui se trouve entre le génie de la langue espagnole et celui de l'angloise..." Sales tenía, pues, parte del camino desbrozado en el trabajo de adaptación del español al inglés.

La adaptación de Sales separa lo que es gramática del conjunto de ejercicios prácticos, que figuran al final del libro como "practical exercises. Second Part". Los ejercicios se presentan en relación con sus respectivas reglas (*Exercise I, Rules I and II and the gender of the nouns, p. 27, 28, of the grammar*), a lo largo de 60 páginas, siguiendo la técnica interlineal y con espacio suficiente entre líneas a fin de permitir que el alumno escriba su respuesta debajo del texto:

Mary is amiable as her sister. We are as poor as they.
Sómos póbre

They are as rich as thy father. I have as many friends as
Ellos son Tengo

thou. She has as many admirers as formerly...
tú. Ella adoradóres, ántes.

La traducción interlineal es, pues, un simple elenco de frases desconectadas que tienen como finalidad practicar las reglas gramaticales expuestas en la lección correspondiente.

Poco brillante fue la idea de señalar con acentos gráficos las sílabas acentuadas en todas aquellas palabras con más de una sílaba, pues, aparte de los errores detectables en la asignación del acento tónico, la tilde impide discernir entre las palabras que realmente llevan acento gráfico y las que no deben llevarlo. El elogio al respecto, que a manera de propaganda hace el editor (James Munroe and Co) en la edición de 1846, es desafortunado. Tras la segunda parte, se incluye una sección de vocabulario por áreas temáticas, frases "familiares", "diálogos familiares", fábulas, chistes, correspondencia mercantil y hasta un apéndice sobre *Ser y Estar, extractado de la "Spanish Grammar"* del español "McHenry", autor conocido

por los *Exercises on the etymology, syntax, idioms and synonims of the Spanish language, designed especially for self-instructors* (Londres, 50 ed. en 1828) y por su *Spanish Grammar designed for every class of learners, but especially for such as are their own instructors... With an appendix by L. J. A. McHenry, a native from Spain* (50 ed. en Londres 1827).

En la "Advertencia" Sales anota que ha considerado oportuno incorporar a esta obra el Vocabulario y los Diálogos de Fernández (Felipe Fernández). Este español residente en Inglaterra ya era conocido en los Estados Unidos no solamente porque su gramática se importaba de Inglaterra, sino también porque en 1799 se había impreso una primera edición de la misma en Filadelfia y una segunda en 1801. En conjunto la obra adaptada por Sales puede definirse como "clásica" dentro del género. Desde el punto de vista metodológico no ofrece novedades significativas: la presentación de los ejercicios en forma interlineal no era original. Incluso la poco afortunada acentuación gráfica de las sílabas con acento tónico ya aparecía, también de manera poco consistente, en los diálogos de F. Fernández, si bien esta "técnica" se había generalizado desde mucho antes. En la traducción de la gramática de Oudin al francés (I. Wadsford., en 1622), el traductor la incluía y señalaba que

> "y por tanto me decidí a poner tildes sobre todas las palabras españolas de la gramática, que sean de dos o más sílabas (a no ser que alguna se me haya "escapado" por casualidad), y en todos los tiempos, singular y plural de cada verbo que se conjuga..." (*J. Wadsford 1622, The Preface*).

Y otro tanto comenta el capitán John Stevens en su *Spanish Grammar* (1706):

> "Las palabras españolas se acentúan siempre, para mostrar sobre qué sílaba recae el acento... exceptuando las mayúsculas..." *(Stevens 1706, The Preface*).

No es de extrañar que Sales conociese ambas obras.

El año de 1826 parece haber sido especialmente agraciado en relación con la publicación de gramáticas de español. En este año se imprimió en Charleston, South Carolina, *A Spanish Grammar. Dedicated to the Youth of North America, Printed and published by William Riley*, obra de Agustín de Letamendi, descrito por Shearer (1942) como "spanish expatriate in Charleston". Llegado a los Estados Unidos en 1823, representante consular en San Agustín, parece ser que nunca llegó a cobrar el salario que le correspondía por su cargo administrativo, quizás debido a sus ideas liberales (fuente de problemas con Fernando VII). En Charleston aparece en 1825 y residió durante tres años, hasta ser nombrado profesor en la Richland School, Columbia. En 1843 regresó a España. Su obra gramatical no tuvo mayor repercusión en los Estados Unidos.

También en 1826 se publicó el libro de Emanuel del Mar: *A new and improved theoretical and practical grammar of the Spanish Language, in which the present usage is displayed, in conformity with the latest decisions of the Royal Academy of Madrid, Containing an easy introduction to the elements of the Spanish Language- a clear treatise on*

Pronunciation - Rules of Etymology and Syntax, with numerous exemplifications and Practical Exercises interlined, /c., &c. &c. Designed for every class of learners, but more especially for those who are unacquainted with English Grammar. By Emanuel del Mar, Teacher of the Spanish Language. New York.

No dispongo de más datos sobre del Mar. Sin embargo sus publicaciones abundan, como acredita él mismo en la cuarta edición de esta primera gramática, impresa precisamente en Londres. Es probable, pues, que fuese profesor de español en Norteamérica y que luego emigrase a Inglaterra (lo cual explicaría la impresión o reedición de la mayor parte de sus obras en Londres). En la cuarta edición de la gramática cambia ligeramente el título de la primera y añade información sobre otras obras suyas en torno al mismo tema: *A complete theoretical and practical grammar of the Spanish Language, in a series of lectures with exercises and key. By Emanuel del Mar, professor of the Spanish Language; Author of "A practical grammar of the English Language"; "A manual of Span. and Eng. conversational dialogues"; "A treatise on English Pronunciation for the use of Spaniards", etc. etc. (Fourth and New Edition, carefully revised, enlarged and improved. London: D. Nutt, 158, Fleet Street. Gibraltar, J. Bertoloso. 1844. Printed by V. Torras & Co., 5).*

La referencia a la "Royal Academie of Madrid" en la primera edición de Nueva York es significativa. Son muchos los autores que se cuidan de este detalle en el prólogo, pero pocos lo expresan en el mismo título. Del Mar está en la línea de las obras publicadas por emigrados españoles en Londres a finales del siglo XVIII ( )Fue quizás uno de ellos?). Del Mar sometió esta obra a continuos cambios: la segunda edición fue enriquecida con *Definitions of General Grammar*, que luego eliminó porque eran insuficientes para quienes buscaban este tipo de gramática e inútiles para quienes deseaban aprender la lengua desde un punto de vista práctico. En consecuencia, la tercera edición fue abreviada. Pero la cuarta edición es ampliada y "mejorada" una vez más. En el Prólogo (ampliado respecto a la primera edición) el autor advierte que nadie

> "debería iniciar el estudio de una lengua extranjera sin tener conocimientos fundamentales sobre los Principios de Gramática General".

justificando así la no inclusión de la "gramática teórica". Esta parte la recoge en su *Grammar of the English Language*, en la cual el alumno de lenguas extranjeras encontrará los elementos teóricos que precisa para atacar con éxito el aprendizaje de español.

En la cuarta edición introduce cambios que en ocasiones son meramente formales: la gramática de español está estructurada en 30 lecciones (él habla de *Lectures*), consta de más de doscientas páginas (frente a las más de 350 de la primera edición) e incluye una *Clave para los ejercicios*. Abunda en ejemplos y en ejercicios de traducción. Estos ejercicios, al final de cada lección, constan de una serie de frases con traducción parcial interlineal y relativas al tema gramatical en torno al cual gira la unidad. A tal fin, suele quedar en blanco la traducción de dichas partículas gramaticales (reveladas en la CLAVE). Del Mar asegura en el prólogo a la primera edición que su obra "no es en absoluto copia de ninguna otra

existente"; pero lo que ofrece se diferencia muy poco de lo que solían ofrecer otros manuales, por ejemplo el de Sales.

Aunque en la primera edición su prólogo es insignificante y se limita a dejar constancia de que su obra no es copia de otras gramáticas, en la cuarta, Del Mar ya no es ajeno a los nuevos "aires" metodológicos, según se deriva de lo que expresa y aconseja en un ya más extenso *Prefacio*. Las reglas gramaticales, dice,

> "no se ofrecen para ser aprendidas de memoria; es el *sentido* de las mismas lo que debe captar el alumno".

De otra parte, las reglas y observaciones gramaticales van siempre "acompañadas de ejemplos adecuados... extractados de las obras de los mejores escritores españoles". Del Mar es especialmente "generoso" en la cantidad de ejercicios que ofrece, siguiendo la técnica "interlineal". Obsérvese, no obstante, que este autor, como tantos otros, no hace sino adecuar ligeramente el contenido gramatical (que es lo sustantivo del manual) a ciertos requisitos usuales que claman por la necesidad de la práctica. Ésta tiene como finalidad "que el alumno practique sobre las reglas" expuestas. Del Mar ofrece una CLAVE para quienes no pueden contar con la ayuda de un profesor, al igual que posteriormente haría Russell con la gramática de Josse adaptada por Sales. El método de enseñanza sigue invariablemente centrado en la gramática.

La abundancia de manuales producidos en USA en esta primera mitad del siglo XIX es signo inequívoco del empuje que iba tomando el español en esta parte de América. Sería injusto dejar en el olvido las obras no gramaticales de que se servían tanto alumnos como profesores. En la mayor parte de los casos, los materiales no gramaticales se añadían como apéndice o complemento en los manuales de gramática. Incluso con esas restricciones, los *libros de diálogos* ocupan un lugar nada desdeñable. Se importaban libros de diálogos de Europa primero, aunque en esta primera mitad del siglo XIX también se empezaron a imprimir en Norteamérica. Ese es el caso de *Edward Barry*, quien publicó en Philadelphia, en 1822, *The elements of Spanish and English with new, familiar and easy dialogues designed particularly for schools. First American edition, revised and corrected by E. B.*.

No es una obra original, pero su adaptación "para las escuelas" revela la utilidad de estos materiales. Se trata de la edición de otro manual ya existente y no aporta novedades de interés en el género. Contiene un vocabulario de palabras (33 páginas) con la traducción al inglés, ordenado por temas, acciones, hechos, etc. Luego siguen 146 páginas más con diálogos de corte usual: "Acerca de saludar e informar de la salud de una persona", "Para hacer una visita por la mañana", "Para vestirse", "Para comprar halajas", etc. Con un procedimiento similar, *Thomas Brady* publicó en 1824, en New York, los diálogos de Hamonière traducidos y ampliados: *A new guide to conversation in Spanish and English, in three parts. The first containing a general vocabulary; the second a series of dialogues on various subjects; the third a collection of idiomatical phrases, familiar expressions and*

proverbs... Del total de 263 páginas, 74 se dedican al vocabulario, 156 a los diálogos y el resto a los "idiotismos" y proverbios.

Julio Soler, menorquino emigrado a Estados Unidos, enseñó en el University College de Nueva York desde 1842 a 1848. Su caso no es único pero menos frecuente. Había estudiado ingeniería en Madrid y el azar o la necesidad le habían convertido en profesor de español en Nueva York, durante algunos años, antes de volver de nuevo a España. En 1842 publicó una gramática española, con la pretensión (normal en casi todos los autores) de constituir un nuevo método: *A new Spanish Grammar, being an attempt towards a New Method of Teaching the Spanish Language*, New York, 1842.

Soler no era lingüista ni había estudiado filología; de ahí que su acercamiento al tema de la gramática y sus ideas al respecto sean diferentes y "frescas", no condicionadas por la tradición y los hábitos de los profesionales de esta rama del saber. Él no pretende escribir una gramática al estilo clásico, sino una gramática adaptada a los textos de traducción que utilizaba con sus alumnos, de manera que le fuese posible "deducir de los textos las mismas reglas que se pueden encontrar en otras gramáticas del español" ("*Introduction*"). Se centra en los seis primeros capítulos de Don Quijote y de ellos empieza a extraer las reglas gramaticales, ilustrándolas siempre con los ejemplos de los textos leídos. La idea, desde el punto de vista didáctico, no es despreciable en absoluto. Naturalmente, topa con muchas dificultades: unas veces encuentra textos que contradicen las reglas gramaticales; otras, no encuentra textos adecuados para determinadas reglas.

Con el lema de que

"los ejemplos siempre preceden a las reglas"

y que

> "para enseñar la pronunciación, por ejemplo, siempre leo primero unas líneas de la primera sección, que deben ser repetidas por el alumno hasta que las pronuncie correctamente; luego le señalo, en el mismo orden que la gramática, las reglas deducidas de los ejemplos contenidos en esas líneas"

ofrece al alumno los textos traducidos, tan literalmente como le es posible, en páginas opuestas (español-inglés). De la comparación de ambas lenguas en paralelo debían los alumnos ir deduciendo y aprendiendo las reglas, en todos los apartados que abarcaba la gramática: ortografía, pronunciación, morfología y sintaxis.

Con este proceder, Soler cree que pueden lograrse, además, otros objetivos, como hacer que el alumno comprenda que las gramáticas y sus reglas derivan del análisis de los componentes lingüísticos, ordenando luego aquéllas de manera sistemática. De esta constatación espera también nuestro autor motivar más a los alumnos, al asociar las reglas a un texto o libro de lectura agradable.

La tarea implicada por el proyecto de Soler era ciertamente ingente y comprometida; él mismo fue consciente de ello y por esa razón decidió, en algún estadio del trabajo, renunciar al enunciado de algunas reglas que "no concordaban con los textos", seleccionar los ejemplos según el criterio subjetivo de "utilidad para sus alumnos" e introducir algunos más sobre la base de los extractados del texto.

Según lo que describe Soler, su metodología se cifraba en una equilibrada utilización de textos y análisis gramatical, al menos como punto de partida. En las orientaciones que el autor da, especifica:

> "En la primera lección aconsejo al profesor que lea los ejemplos contenidos en el primer capítulo de esta gramática, desde el número 1 al 35, los cuales debe repetir el alumno hasta que los pronuncie bien; luego debe explicar las reglas de ortografía y prosodia del capítulo primero y segundo. El alumno deberá, tras finalizar esta primera lección, estudiar las reglas que le han sido explicadas, estudiar cómo tiene que leer y escribir la primera sección de *El Serrano de las Alpujarras* y aprender el significado de las palabras que se ofrecen junto con la traducción al inglés en la página opuesta; esto le permitirá saber qué palabra del original es un nombre, cuál un verbo, etc. y le posibilitará el poder modular la entonación adecuadamente, según las reglas 47, 48, 49 y 53. En la segunda lección, el profesor debe explicar las reglas 55 a 78, que el alumno también estudiará, haciendo, al mismo tiempo, los ejercicios relacionados con ellas y aprendiendo a leer y traducir la segunda sección de *El Serrano de las Alpujarras*. Posteriormente, el alumno, con la ayuda del diccionario y de las reglas, palabras y frases aprendidas durante las lecciones precedentes, empezará a traducir *El cuadro misterioso*, anotando con lápiz las palabras y frases que no entiende o las que difieren de las reglas de la gramática. El profesor le ayudará a comprender si forman parte de una excepción, pertenecen a una regla especial o constituyen expresiones no incluidas en la gramática...

He aportado esta larga cita porque realmente explicita con claridad el procedimiento al que Soler quiere ajustarse en la clase. La ventaja sobre otros procedimientos más "escolares" es que las reglas de la gramática se analizan y comprenden siempre dentro del contexto en que aparecen. En tal sentido, se da una cierta subordinación de lo gramatical a lo contextual, que se presenta sobre la base de un texto literario (ciertamente poco "actual"). A partir de ahí, las técnicas o actividades sobre las que debe apoyarse el profesor, no se distancian excesivamente del "norte gramatical", aunque teniendo en cuenta que lo que el alumno aprende no se define previamente en razón de un conjunto de reglas preestablecidas, sino, al menos en parte, en razón de las reglas gramaticales derivadas y contenidas en el texto del que se parte. La enseñanza es preponderantemente deductiva y analítica, pero se destacan los ejercicios prácticos, especialmente la repetición y adquisición de una buena pronunciación, según los modelos, así como la implicación del alumno en el proceso discente a través de los ejercicios de comprensión y traducción que debe llevar a cabo con los textos sugeridos.

Si hacemos caso a este autor y creemos en sus planteamientos, es posible que sus clases se desarrollasen conforme a lo expuesto. Sin embargo, el libro que ofrece al público es decepcionante respecto a lo apuntado en el prólogo. Soler nos ha legado un manual esencialmente basado en la gramática. Las lecciones se cifran en ella, de manera sistemática, con abundantes notas de uso, eso sí y contextualizando a menudo las reglas en textos o frases cortas. Sus ideas novedosas o innovadoras no aparecen en el libro.

Como ya se ha podido comprobar a lo largo de estas páginas, a Soler le han precedido bastantes manualistas en intentos y proyectos similares. A mitad del siglo XIX, se habían acentuado, además, los deseos de encontrar nuevos caminos para lograr una mayor eficacia en la enseñanza y aprendizaje del español, característica que está presente como una *constante* en gran parte de manuales para la enseñanza del español elaborados en los Estados Unidos. Este espíritu crítico -que no revolucionario o utópico- suele tener siempre un punto de referencia: la necesidad de aprender a través de la práctica porque ése es el camino para que lo aprendido pueda ser útil en la comunicación. Así pues, también en los Estados Unidos había prendido la misma inquietud que se percibía en Europa, incluso quizás con mayor fuerza e insistencia, como se percibe en la segunda mitad del siglo XIX con el grado de popularidad que alcanza el *Movimiento Reformador,* fraguado en Alemania y conocido en los Estados Unidos a través de los profesores de alemán, mediante los contactos, frecuentes e intensos, de profesores americanos con colegas alemanes y como consecuencia de que eran cada día más numerosos los profesionales americanos que estudiaban en universidades alemanas (que gozaban de gran prestigio). La traducción del libro de Bahlsen (1905), del alemán al inglés (*The teaching of modern languages*), es un signo del interés existente y reafirma, si cabe, la tendencia renovadora ya iniciada decenios antes.

La obra de Dufief (*Nature displayed...., 1804 y 1811*, aplicada primero al francés y más tarde al español) es la primera que abre brecha en la búsqueda de nuevas fórmulas para aprender idiomas según el proceder "de la naturaleza". Lo que podríamos denominar "movimiento a favor del método natural" no es un todo homogéneo. Son muchas las variantes en que se concreta; una de ellas fue el "Movimiento Reformista" en Alemania, otra el "método de las Series", de Gouin; otra el "Método Directo". Además, se encuentran también diversos autores que claman por la aplicación de un método similar al usado por los seres humanos en el proceso de adquisición de la lengua materna.

En 1846, Carlos Rabadán publicó la obra de John Manesca, profesor de francés (quien primero había plasmado su filosofía didáctica en un libro para la enseñanza de la lengua gala): *Oral system of teaching living languages, illustrated by a practical course of lessons in the Spanish language through the medium of English, by Don Carlos Rabadán*.

Los postulados de Manesca derivan, una vez más, de la observación de cómo aprenden los niños la lengua materna: "los niños no aprenden palabras aisladas memorizándolas para futuros usos. Lo que realmente hacen es asociar los sonidos y las palabras que oyen a un determinado contenido, *de acuerdo con las necesidades del momento o de las circunstancias*". Por otro lado, dice que "la lengua es el resultado de *combinaciones* de elementos en estructuras diversas". Si bien es tajante en la afirmación de que la manera

como aprenden los niños es la pauta que debe seguirse en el estudio de lenguas y que "el alumno no debe empezar el estudio teórico de un idioma al menos hasta que tenga un cierto conocimiento también teórico del suyo propio", Manesca elabora un manual que casi podría equipararse a los estructuralistas de la segunda mitad del siglo XX. Cada lección o unidad se inicia con una lista de palabras en las dos lenguas y se completa con una larga serie de frases (siempre con su traducción) *en forma de pregunta.* Las frases son estructuralmente idénticas, cambiando solamente un elemento. Así por ejemplo, en la versión francesa del manual, en la lección 30 del Tercer Curso, escribe:

Is it said?	Dit-on
It is said	On dit
Is it believed?	
It is believed, etc.	

A hole in .....

There is a hole in my stocking

A spot on, a stain on...

There is a spot on your cravat, etc.

O más claramente estructural,

Avez-vous le joli dé?

Avez-vous le joli sac?

Avez-vous votre joli sac? etc.

El *Oral system* no es un manual de gramática, pero incluye algunas explicaciones gramaticales referidas a las estructuras introducidas en las lecciones. En conjunto, el libro es denso, aparenta aridez y requiere un gran trabajo por parte del profesor, además de un excelente dominio del idioma. No es extraño que muchos profesores se sintiesen incómodos con él (y de ello se queja Manesca en el prólogo a su libro para la enseñanza del francés, "exigiendo" que se sigan con fidelidad sus instrucciones para lograr los resultados previstos). Si ha de buscarse algún precedente de Manesca, éste debería ser Dufief. Hay razones para mantener esta opinión: ambos mantuvieron una notoria polémica pública a través de panfletos que exponían sus respectivos puntos de vista (Manesca 1825).

Abundan los "inventores" de su propio sistema o método: *Francis Butler* también acuñó su "método" en *El maestro de conversación inglesa y una colección de frases familiares: método fácil y agradable para aprender el idioma inglés, arreglado según el sistema de Francis Butler, por Herman Ritter, Nueva York, 1892.* El "sistema" estaba ya presente en la obra de este mismo autor escrita para aprender español: *The Spanish teacher and colloquial textbook... Appleton 1849.*

Butler recurre, una vez más, a la naturaleza, a la manera como los niños adquieren la primera lengua. Y, entre otras cosas, acierta en el juicio de que "los niños no aprenden diciendo siempre frases correctas, sino con el uso". El manual es bastante similar al de Manesca e incluso es comparable con el de Ollendorff. A las listas de palabras de cada lección sigue una serie de frases que tienen como objetivo la consolidación de una estructura lingüística relacionada con algún tema gramatical. Lo más diferenciador es la abundancia de diálogos, que ocupan la mayor parte de las 293 páginas del texto.

El general Alejandro Ybarra, profesor en el Departamento de Lenguas Modernas en Martha's Vineyard Summer Institute, alcanzó un cierto renombre con otro método que denominó "sistema Ybarra": *A practical method for learning Spanish*, publicado por vez primera en Boston, en 1885. El libro debió aparecer simultáneamente también en París, ya que existen copias de una edición en esta ciudad y en el mismo año. Ybarra aclara en el prólogo que la "gramática no conduce a hablar", si bien añade que no por ello se ha de prescindir de ella. Por eso su manual insiste en la práctica y no constituye un libro sistemático de cuestiones lingüísticas. Sus lecciones se estructuran en tres etapas:

En la primera el alumno debe aprender de memoria una larga lista de palabras y expresiones (que se ofrecen en inglés y español).

En la segunda etapa se presentan ejercicios de lectura, siempre con la traducción al lado. Ybarra recomienda que se lean los textos en voz alta varias veces para consolidar la pronunciación y el aprendizaje.

La tercera etapa se reserva para prácticas de conversación (que el autor ofrece en versión bilingüe).

Así se estructura el libro a lo largo de las 50 lecciones que lo integran, aumentando, en el decurso de las lecciones, tanto la extensión de los textos como su grado de dificultad. Debe destacarse que aunque el manual finaliza con un breve apéndice en el que se explicitan las reglas de pronunciación española, no se incluye ni siquiera un resumen de gramática. Como sustituto, Ybarra recomienda las gramáticas de Salvá y Bello, con cuyas ideas y planteamientos dice comulgar.

2.5. Seguidores del método ollenforffiano.

Desde hacía algunos años era ya popular en Europa el nombre de Ollendorff y su método incrementaba constantemente el número de adeptos. En 1848 se imprimió en Nueva York, por A. M. Salked *A first book in Spanish; a practical introduction to the study of the Spanish Language: containing full instructions in pronunciation; a grammar; exercises on the Ollendorff method of constant imitation and repetition; reading lessons; and a vocabulary. The whole adapted for the use of private learners, or for classes under an instructor, by Joseph Salked, A. M., Author of a "Compendium of Classical Antiquities", etc.*

El autor se precia de que su gramática es la más completa de las que se han publicado en Estados Unidos hasta el presente; se atreve incluso a proponer que comparen cómo trata

él el tema del verbo y cómo lo desarrollan los manuales existentes... Por lo demás, su libro contiene las secciones habituales: ortografía, etimología y sintaxis, ejercicios graduados de traducción directa e inversa, lecciones de lectura en español y el vocabulario de las palabras que aparecen en las lecturas anteriores. Y ello a pesar de que en el Prólogo resalta algunos principios e ideas innovadoras, así como su propósito de mejorar los materiales ya existentes. Lo que apunta como "logros importantes" no son sino detalles menores y de orden gramatical: su "novedosa" formulación de reglas para la diferenciación de nombres masculinos y femeninos de acuerdo con las terminaciones, la inclusión de una correcta acentuación de *porque* frente a *por qué*, su procedimiento "de hacer que el alumno se ejercite en la lectura a la vez que progresa en la gramática y la constante referencia a la aplicación de las reglas gramaticales". No menos trivial es la descalificación de otras gramáticas ya existentes sobre la base de que "no diferencian *porque* y *por qué*, la errónea acentuación de *sino, aunque* o el uso equivocado de *é* en vez de *y* ante consonante (*tú é yo*).

Son los años en que el denominado "método ollendorffiano" está de moda en Europa. El manual de Salked no pretende ajustarse totalmente al sistema ollendorfiano, según comenta él mismo, porque el método de Ollendorff -dice- es bueno para quien desea adquirir un dominio del español con fines prácticos ( )para hablarlo?); aunque quien desee hablarlo y *además aprenderlo con fines literarios*, no logrará sus objetivos si no está familiarizado con el sistema gramatical. En consecuencia, Salked pretende llegar a un modelo equilibrado que aporte las ventajas del método de Ollendorff (repetición y práctica controladas de frases no necesariamente literarias) con las del método gramatical (análisis y aprendizaje de reglas, lectura de textos literarios). Un honesto intento sobre cuyo éxito sólo sus alumnos podrían habernos informado. Su libro no ofrece los medios para llegar a tal fin.

La importancia del español en su variante hispanoamericana ya había sido destacada por muchos profesores, manualistas y hombres prominentes en los negocios y en la política desde mediados del siglo XVIII. Salked tuvo en cuenta -aunque modestamente- este hecho e incluyó textos del español mexicano: extractos de los *Manifiestos* del general Santa-Anna.

Salked comentaba en una de las notas al prólogo de su obra que, dado que el método de Ollendorff era deficiente en lo concerniente a la gramática, dos manuales que se habían publicado en Nueva York siguiendo este método incluían un apéndice gramatical al final (para complementar una tan importante y "sentida" carencia). Cabe la posibilidad de que uno de los autores a quienes se refería fuese *Francisco Javier Vingut*, profesor de lengua y literatura españolas en la Universidad de Nueva York desde 1848 hasta 1857. Anteriormente (y es probable que así siguiese) Vingut había dado clases particulares, ya que en la contraportada del libro inserta la leyenda, popularizada en bastantes libros de texto para la enseñanza de lenguas en Inglaterra,

> "The author of this Grammar teaches Spanish on moderate terms. He also, for the convenience of the scholars, speaks French, Latin and English. Apply to No. 575 Broadway".

El título de su obra es una fuente de información sobre la finalidad pretendida: *Vingut's Ollendorff's Spanish Grammar, being a new method of learning to read, write and speak the Spanish Language, giving a figured pronunciation of the Spanish words, as an illustration of the rules for the same, and in order to render this work serviceable for selfinstruction, for which purpose a key to the exercises is published in a separate volume, with an addition to each lesson and an Appendix containing the former, the conversational idioms of the language and other idiomatic expressions; and the latter, a full explanation of the Alphabet, with exercises in spelling; a summary of the rules, containing a treatise on the verbs; a reader and translator, with a series of letters for a mercantile correspondence and a collection of the most popular Spanish proverbs, etc. By F. J. Vingut*, New York 1848 (segunda edición en 1850 y otras en 1852, 1853, etc).

En la edición de 1850 el título cambia parcialmente (*Vingut's Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak the SPANISH LANGUAGE, etc.)* y se incluye un apéndice de 101 páginas (*The elements of the Spanish language*) (al cual hacía referencia Salked) para justificar la necesidad de un complemento gramatical en el método ollendorfiano, así como *A reader and Translator* con textos selectos, cartas y una colección de proverbios. En 1871 esta misma obra es reimpresa en una nueva edición "*corrected and enlarged by Louis Felipe Mantilla*" (Mantilla era también autor de otro manual para la enseñanza del español: *Reciprocal method por learning Spanish and English, 1869). E*l título se ha cambiado parcialmente y ahora reza *The Spanish Teacher. A practical method of learning the Spanish Language on Ollendorff's system.*

Vingut's Ollendorff's Spanish Grammar consta de 55 lecciones, a lo largo de 344 páginas y se ajusta al método ollendorffiano con bastante fidelidad. La unidad 22, a manera de ejemplo, tiene la siguiente estructura:

- se inicia con algunas palabras que constituirán el objetivo principal de la lección: *Where, wither, where to, there or wither... To go whither, to be there.* A la derecha se ofrece la traducción al español.
- A continuación se presentan algunas frases completas con los elementos anteriormente introducidos, al estilo de:

Will you send it to my father?)Quiere Ud. enviárselo a mi padre?

- Se explica en una nota el uso de *ahí, allí, allá.*
- Siguen cuatro ejercicios de traducción inglés-español (en otras unidades, más adelante, también se dan ejercicios de traducción inversa).

No se trata, pues, de una gramática sistemática, a pesar de que los objetivos de cada lección estén subordinados a puntos gramaticales específicos. Como muchos profesores echaban precisamente de menos dicha sistematización gramatical, Vingut añadió, en la segunda edición y al final de la obra, un apéndice que viene a ser un resumen sistemático de la gramática española (*The elements of the Spanish Language*).

El método de la traducción está bien "instalado" entre autores, profesores y alumnos de español. Aunque la pretensión (y en este caso se consigue bastante bien) es elaborar un modelo ollendorffiano, Vingut se ocupa pronto de incluir el apéndice dedicado a esta área de la docencia, que tantas horas debía consumir. Esa es la función de *A new Spanish Reader and Translator*. En la explicación que precede a esta sección deja bien clara su manera o método de actuación en clase:

> "Mientras el alumno utilice este librito de lecturas regularmente, preparará para cada lección un determinado número de líneas que *debe aprender de memoria, en español e inglés, traducidas correctamente sin titubeos de una a otra lengua, aunque más frecuentemente del inglés al español. No debe memorizarse una lección sin antes ser capaz de pronunciarla tan bien como el profesor."*

A quien desee aprender solamente a traducir, le recomienda que compare la equivalencia en ambas lenguas (siguiendo la "clave" de los ejercicios). Una clase de traducción en estos términos implica, sin lugar a duda, una preponderancia del análisis gramatical y léxico, más que la repetición de frases prácticas, técnica esencial del método de Ollendorff.

Unos años más tarde, *Norman Pinney y Juan Barceló* publicaron *The practical Spanish teacher or a New Method of learning to read, write and speak the Spanish Language in a series of lessons. (With a system of pronunciation, a synopsis of grammar and a table of Spanish verbs), New York, 1854.* Norman Pinney había sido profesor del Trinity College y Juan Barceló era un profesor nativo de español, que actuó como asesor de Pinney, especialmente en lo relativo a la pronunciación. La obra de Pinney y Barceló, que consta de 107 unidades y alcanza las 360 páginas, coincide plenamente con los planteamientos de Ollendorff, aunque los autores no mencionan este nombre. Ya en el "Preface" se resalta el "superior value of the oral method", a la vez que se destaca cuán general es la simpatía del público hacia este planteamiento metodológico. Ellos aplican estas técnicas a una lengua "so beautiful and useful as Spanish" mediante reglas breves y abundantemente ilustradas con ejemplos y teniendo en cuenta la gradación de lo fácil a lo difícil. No menos importancia dan a la repetición, "como el método requiere". Tanto la estructura como el contenido de las lecciones siguen fielmente a Ollendorff: una unidad típica consta de media o una página de frases en dos columnas (inglés - español) relacionadas con un punto gramatical ("*third person plural of the verb, pronouns*, etc.), a veces precedidas de una lista de vocabulario y complementadas con breves explicaciones del tema gramatical tratado o presentado. Luego los autores ofrecen uno o dos ejercicios de traducción, del inglés al español y/o del español al inglés. La contextualización de los ejercicios a veces no es perceptible, lo cual hace resaltar el objetivo gramatical que subyace en el conjunto.

Maximilian *Schele de Vere* era un profesor "polígloto" de origen sueco que enseñó alemán, francés, italiano, español e Inglés Antiguo en la Universidad de Virginia. Es autor de varias obras (*French Grammar, Outlines of Comparative Philology*...); entre ellas nos

interesa destacar su *Grammar of the Spanish Language, with a History of the Language and other exercises*. La primera edición es de 1853 (si bien la consultada por mí data de 1857 y fue impresa en Nueva York). Schele de Vere comparte el criterio de Vingut en lo referido al método de Ollendorff, que "con todas sus ventajas, no estaba pensado para contribuir a la adquisición de conocimientos analíticos y críticos, como precisan ésta u otras instituciones similares" (refiriéndose a la universidad). Consecuente con este planteamiento, el autor elabora una gramática del español en la que, a lo largo de 200 páginas, se siguen las partes de la oración, la sintaxis, las listas de verbos irregulares y algo sobre la Historia de la Lengua Española. Puesto que su libro se utilizaría también como manual, incluye una sección de ejercicios para la traducción del inglés al español (apoyándose en la técnica de la traducción parcial o interlineal), cuidando de que los ejercicios se refieran a capítulos concretos de su gramática.

W. I. Knapp aduce criterios semejantes en *A grammar of the Modern Spanish Language as now written and spoken in the Capital of Spain* (Boston, 1882). Como profesor que era en la Universidad de Yale, Knapp emite un juicio claramente favorable al predominio de la gramática como medio para el logro de fines académicos en el estudio de las lenguas:

> "... (su libro) ofrece materiales abundantes para un estudio posterior más profundo, que es precisamente lo que más urgentemente se necesita. Al menos este es el caso de nuestras Universidades, donde el llamado "método oral" no puede ponerse en práctica debido a la amplia difusión de materiales basados en la gramática".

Su gramática no deja de lado, sin embargo, la inclusión de abundantes ejercicios prácticos, especialmente de traducción directa e inversa. Al final añade un útil "*Spanish-English, English-Spanish Vocabulary*".

Más modesta es la aportación de Augustin Knoflach, miembro correspondiente de la Sociedad para el Estudio de Lenguas Modernas, de Berlín y autor de varios manuales para la enseñanza del alemán. Publicó en 1884 *Spanish Simplified. Being a concise and lucid explanation of the principles of the Spanish Language, accompanied by numerous examples and exercises, and forming a complete course of instruction for the purpose of reading, business and travel. For use in the classrooms of public and private schools, academies and business Colleges, New York.*

El manual imita a su otro *German Simplified* y, aparte de ser una gramática sencilla, hace hincapié en un aspecto práctico: tanto las frases como los ejercicios están sacados del uso ordinario y no se limitan "a ilustrar las reglas gramaticales" de la unidad. El método de aprendizaje no difiere de los que solían usarse en las escuelas o centros de idiomas: lectura, repetición, traducción. Al escribir esta "Gramática Simplificada", Knoflach tiene en mente las Escuelas o Universidades de Comercio, para las que su manual parece estar concebido. Probablemente por esa misma razón es uno de los pocos manualistas que ya empieza a

ocuparse (si no a preocuparse) de "los fines específicos" que pueden interesar a los alumnos. En su caso los objetivos se orientan hacia "la lectura, el comercio y los viajes".

Uno de los autores más conocidos en Europa a mitad del siglo XIX era Robertson, quien había acuñado un método fundamentado prioritariamente en la traducción interlineal. *Louis Ernst* publicó en Nueva York, en 1861, un libro para aprender español según este método: *Complete Spanish Course in accordance with the Robertsonian System of teaching Modern Languages*. El manual es fiel a los planteamientos de este proceder (véase página 210 y ss.), tal cual ya había hecho, por ejemplo, Malefille (1855).

2.6. Mariano Velázquez de la Cadena: autor prolífico.

Mariano Velázquez de la Cadena, profesor de la Universidad de Columbia, donde inició su trabajo en 1830 como profesor de lengua y literatura española y donde prestó sus servicios hasta 1860, fue también ampliamente conocido como autor de diferentes materiales para la enseñanza del español. En 1825 aparece como "adaptador al español del método de Dufief, *La naturaleza descubierta en su modo de enseñar las lenguas a los hombres (Nature displayed in her mode of teaching...*), que pocos años antes había sido impreso y "adapted to the Spanish by Manuel de Torres y L. Hargous", (Philadelphia, 1811). Dufief, ciudadano francés, de noble familia, que había llegado a Estados Unidos con 16 años de edad, era otro buen ejemplo de cómo un profesor no lingüista era capaz de afrontar el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras con originalidad y con nuevas fuerzas. LLegado a Filadelfia en 1793, lo primero que había tenido que hacer era aprender inglés para adaptarse a su entorno. La experiencia personal derivada de tal hecho le impulsó a configurar una peculiar manera o método de aprender lenguas extranjeras. Las ideas de Locke y Bacon le ayudaron en la empresa. Su sistema lo concreta en la enseñanza del francés y, según confiesa, los resultados son tan buenos que se decide a

> "extender su plan a un modelo general de enseñanza rápida, profunda y económica, aplicable a todas las lenguas, modelo que, -considera Dufief- será digno del país al que lo presenta". (Dufief 1804, Introduction).

Ciertamente, el método de Dufief no es fácil de seguir por cualquier profesor; la mecánica de su puesta en práctica es un tanto complicada y exige preparación y atención por parte del professor y del alumno. Este aspecto negativo debió ser compensado, sin embargo, por el entusiasmo del autor y de sus admiradores. De otra manera no se explica el gran éxito alcanzado por la obra primero aplicada al francés, y luego al español (1811). En la segunda edición adaptada al español participó, además de Torres y Hargous, Velázquez de la Cadena: "*Dufief's Nature displayed ... adapted to the Spanish by M. Velazquez de la Cadena, L. Hargous and Manuel de Torres, to which is prefixed a development of the author's plan of tuition, differing entirely from every other, so powerful in its operation, and so very*

economical, that a liberal education can be afforded even to the poorest of mankind, by which is obtained the great desideratum of enabling nations to arrive at the highest degree of mental perfection. N. Y., the author, 1825.

En 1826 se imprimió otra edición con el mismo título en Londres. En ella L. Hargous figura como "professor of Universal Grammar" y Manuel de Torres como "Minister Plenipotentiary from the Republic of Columbia to the U. S.". En la edición de 1811 ambos figuraban como "professors of general Grammar." No sería de extrañar que la adición de Velázquez de la Cadena como adaptador se hubiera debido a su posición como profesor de la Universidad de Columbia o a su amistad con Hargous, también profesor de español en el New Jersey College. En la adaptación al español, no se incluye el largo y detallado prólogo que Dufief incluye en la primera aplicación de su método al francés.

La obra "personal" de Velázquez de la Cadena no debió tener mucho éxito, a excepción de los diccionarios: *The elements of the Spanish Grammar simplified*, impreso en Nueva York en 1835, es una obrita de 60 páginas que bien pudo hacer la función de "complemento gramatical" a la gran obra de Dufief y Ollendorff. En cambio, su labor como adaptador es permanente, siempre asociado a algún otro coautor. En 1848 figura como adaptador, junto con T. Simmoné, de otro conocido, popular y bien vendido manualista en aquellos años: *Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language; with an appendix containing a brief but comprehensive recapitulation of the rules, as well as of all the verbs, both regular and irregular, so as to render their use familiar to the most ordinary capacity, together with practical rules for the Spanish pronunciation and models of social and commercial correspondence, the whole designed for young learners and persons who are their own instructors. Appleton.* El manual, de 558 páginas, va acompañado de otro librito de 174 páginas: *A key to Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language; arranged in a new plan, and particularly intended for the use of persons who wish to be their own teachers. Appleton, 1848.*

Del método ollendorffiano adaptado al español aparecen numerosas ediciones, incluso después de la muerte del autor, en 1860. En ellas se añaden apéndices complementarios o novedades que tratan de enfrentarse y poner remedio a las críticas frecuentemente hechas contra la ausencia de una sistematización gramatical en la metodología ollendorffiana. La edición de 1901 y otras posteriores (1918), impresas en New York, son ya un "*Revised Ollendorff's Method ... with a succint statement of the elements of Spanish grammar*".

Velázquez de la Cadena exploró también el campo de los materiales de lectura y conversación con *An easy introduction to Spanish conversation, containing all that is necessary to make a rapid progress in it; particularly designed for persons who have little time to study or are their own instructors, Appleton 1849* (librito reducido, de 101 páginas, con otra edición conocida en 1899) y con *A new Spanish Reader* (New York 1855).

No menos importante fue su labor como lexicógrafo, a partir de la obra básica *A pronouncing dictionary of the Spanish and English languages, composed from the Spanish dictionaries of the Spanish Academy, Terreros and Salvá, upon the basis of Seoane's edition*

of Neuman and Baretti and from the English dictionaries of Webster, Worcester and Walker; with the addition of more than 8000 words, idioms and familiar phrases, the irregularities of all the verbs and a grammatical synopsis of both languages, Appleton 1852.

El mismo diccionario se publicó en edición abreviada dos años más tarde con el título de *A dictionary of the Spanish and English languages, Appleton 1854.* La edición de 1902 se imprimió tras la revisión y ampliación realizada por E. Gray y J. L. Iribas.

En conjunto, la obra de Velázquez de la Cadena es abundante y abarca los principales campos en que la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera suele desarrollarse. Sin lugar a duda todo ello contribuyó al asentamiento del español en América del Norte y a la difusión de dos planteamientos metodológicos alejados de lo que solía ser tradicional en la enseñanza escolar y universitaria. En cuanto a originalidad y creatividad, sin embargo, Velázquez de la Cadena tiene poco que aportar; quizás sea casualidad, pero sus publicaciones parecen centrarse en manuales que, por razones de una u otra índole, ofrecen buenas perspectivas económicas: las adaptaciones son siempre de autores de gran originalidad (como Dufief) o de gran renombre (como Ollendorff o Neuman y Baretti).

2.7. Ultimas décadas del s. XIX y primeras del XX.

A finales del siglo XIX, la importancia dada al estudio del español es ya digna de notar. A principios del siglo XX (1910), de las 203 Universidades existentes, 124 incluían el español en su currículo. Los libros publicados eran también numerosos. No solamente se introducían las diferentes tendencias metodológicas del continente europeo, sino que surgían también algunas características propias fruto del pensar y análisis de los profesionales estadounidenses.

Ya destaqué anteriormente el énfasis puesto en el aspecto práctico del aprendizaje que podía detectarse entre los manualistas de esta nación. No podían faltar, por tanto, los críticos apasionados del sistema de enseñanza gramatical. En esta dirección está la obra de Ch. Frederick Kroeh, *Methods of Teaching modern languages (*1887), en la que expuso los principios que más tarde concretó para la enseñanza del español a través de su manual *The living method for learning how to think in Spanish*, libro publicado en Londres, en 1892, pero utilizado en algunos centros de los Estados Unidos. Kroeh es categórico al afirmar que "no se puede aprender español pensando en inglés" y concluye que una lengua sólo puede adquirirse "escuchando y leyendo". Para hacer esto, no es preciso "vivir en España, sino vivir en español". Como método para lograr tal fin propone que "las frases se asocien a las acciones diarias. *Say what you do* ("expresa lo que haces)". Estas ideas no han sido desaprovechadas: incluso en nuestros días se han incorporado como parte sustancial del TPR (método de "Total Physical Response" (Respuesta física grobal). El rechazo de la gramática como componente fundamental de la enseñanza constituye la base de la propuesta de Kroeh (1887); su alineamiento con las ideas de los "reformistas" en Alemania es evidente. Son

muchos los autores que coinciden en este punto de partida; pero ello no implica que las propuestas metodológicas sean idénticas. De hecho no lo son.

The Cortina Method intended for self-study and for use in schools. Spanish in twenty lessons with a system of articulation based on English equivalents, for assuring a correct pronunciation, by R. D. de la Cortina, licenciado por la Universidad de Madrid, profesor de español y autor de los métodos para aprender inglés y francés, en la "Cortina Series" (libro que alcanza la 190 edición en 1898), parte de la constatación de que la enseñanza gramatical no conduce a la eficacia en el dominio de un idioma; su máxima es concisa, pero reveladora: "grammar must be kept within proper limits" (*la gramática debe mantenerse dentro de límites adecuados*). Según Cortina, la enseñanza debe fundamentarse en el uso, la conversación y la práctica. Su propuesta concreta, incluye el inicio con una lista de vocabulario (bilingüe) a la que se añaden anotaciones diversas y explicaciones. Esas palabras se insertan luego en oraciones completas, con la traducción literal debajo y la pronunciación figurada. Son frases como

)No hablo bastante alto?

)No me comprende Ud.?

)Habla Ud. conmigo?

que ciertamente son más cercanas al uso que muchas de las incluidas en los manuales de gramática. A pesar de ello, Cortina no deja de lado la gramática, si bien la ofrece en resúmenes cortos después de las lecciones 4, 8, 12, 16 y 20, como consulta complementaria y separada de las unidades didácticas propiamente dichas. En la clase, la lengua usada debe ser el español; la repetición de la lista de palabras que figura en cada lección debe practicarse hasta lograr una reproducción clara y exacta de los vocablos; el profesor tiene que activar el diálogo con los alumnos y promoverlo entre ellos mediante preguntas. La semejanza de su método con el de Ollendorff es obvia.

Las fuentes de inspiración para orientar la enseñanza de idiomas son prácticamente inagotables. Las técnicas para lograr los objetivos pueden ser también muy variadas. Lucio Smith sorprende en 1890 con la publicación de una *Gramática práctica de la lengua castellana,* en Boston. Lo curioso de este autor no es la gramática en sí, sino la manera como la presenta. Comenta en el prólogo que no quiere ajustarse a los modelos habituales en el género, derivados -según él- del latín y las lenguas clásicas. La excepción es Bello, a cuya gramática atribuye todas las bondades. Su pretensión de originalidad la logra, al menos en gran parte: el manual está estructurado en lecciones y éstas se desarrollan mediante la técnica socrática de pregunta y respuesta, a la manera del catecismo. Las respuestas son siempre muy simples y precisas, aunque centradas en la gramática y de carácter lingüístico:

En "Juan y Pedro escribe",)Cuántos sujetos y atributos distintos hay?

Habiendo dos sujetos con sus atributos respectivos,)Cuántas proposiciones hay?

)Qué nombre se da a un conjunto de palabras que forman una o varias proposiciones?

R. Oración.

El conjunto se complementa con algunos ejercicios prácticos en cada lección; precisamente de ellos arrancan las preguntas y respuestas. Cabe sin embargo preguntarse sobre la utilidad de las preguntas de Smith para el alumno de español como lengua extranjera. Por otra parte, la enseñanza peripatética había sido una técnica ya usada por Ambrosio de Salazar (1614) y por Juan de Sottomayor (1706). El libro de V. Llanos, publicado en 1824 en Londres, se titula también *A catechism of Spanish grammar*... A Lucio Smith le cabe quizás el honor de haber impreso en los Estados Unidos un librito que sigue la técnica peripatética y catequética en la enseñanza del español.

La serie *Hugo's Spanish simplified*, iniciada en 1888 en Philadelphia, había sido ya experimentada en su aplicación a la lengua francesa. Como el mismo autor afirma en el prólogo, el manual no pretende ser sino una gramática del español concentrada en lo útil y necesario, dejando de lado aspectos o temas de menor importancia para el extranjero. Las lecciones contienen explicaciones gramaticales ampliamente ejemplificadas y con ejercicios que únicamente pretenden aplicar las reglas enunciadas. El profesor que utilice este libro tiene amplia libertad para desarrollar la clase a su gusto, pero debe ser consciente de que está enseñando la gramática del español, aunque ésta sea de carácter práctico. No es éste un rasgo sin importancia: si comparamos el manual de Hugo con el de Lucio Smith topamos con dos enfoques muy diferentes aplicados a la misma realidad.

Luis Baralt, en 1899, publicó un *Harmonic Method for teaching Spanish*. También para Baralt, la "harmonía", el equilibrio entre diferentes métodos debe imponerse sobre una implantación unilateral o exclusivista de sólo uno de ellos. A pesar de todo, Baralt, escribió una obra basada en los planteamientos del método natural. No es de extrañar que la renovación hubiese arraigado tan pronto y con tanto entusiasmo en una nación que surgía con pujanza y fuerza. En estas tierras enseñaba Sauveur, claro precursor del Método Directo. Aquí se instaló pronto la red de escuelas patrocinadas por Berlitz, difusor de esta metodología. Algunos de los libros más populares en Europa, como el de Rosenthal, también se imprimían en Nueva York o Boston. Y aquí era donde los emigrantes sentían más fuertemente en sus propias carnes la necesidad de aprender el inglés para poder comunicarse y prosperar económicamente (a fin de cuentas, para eso se emigraba a Estados Unidos...). De otro lado, el comercio implicaba contactos personales, intercambios ... El conocimiento de lenguas era imprescindible. En el caso del español, la necesidad era en ocasiones "urgente", teniendo en cuenta que casi todos los países al sur de Estados Unidos tenían el español como lengua oficial.

La enseñanza del español en Estados Unidos sigue, en el siglo XIX, derroteros similares a los de Europa: los grandes movimientos metodológicos tienen pronta repercusión en Norteamérica, bien porque se usan todavía muchos libros impresos en Europa, bien porque se hacen ediciones americanas de libros ya en uso en Europa o bien, finalmente, porque autores norteamericanos o que viven en Norteamérica publican, adaptándolos o no, manuales que intentan abrir nuevos caminos en la manera de enseñar el español más rápida y

eficazmente. Ya mencioné anteriormente que el Movimiento Reformador europeo ejerció gran influencia entre el profesorado de lengua norteamericano, especialmente entre los profesores de alemán (cuya enseñanza era entonces sustancialmente mayoritaria en las Universidades y escuelas). Ocurre lo mismo con Ollendorff, con Rosenthal y Prendergast, con Ahn y con el intenso y amplio movimiento que propugnaba la metodología "natural". Un tan claro exponente del método natural como es el manual de Dufief se imprimió en 1811 (7 años antes en su primera adaptación al francés); el método interlineal (robertsoniano) está presente desde 1861 con el curso de español de Louis Ernst; el manual de Prendergast adaptado al español se imprime en 1870 (Appleton and Co); el de Rosenthal se publica en Boston desde 1883; James Harry Worman and H. N. Monsanto elaboran un libro de español *según el método natural o de Pestalozzi* en 1884 (American Co.); el método Berlitz se imprime desde 1890; el método de Ahn se empezó a imprimir en 1860 (Appleton and Co.), siguiendo luego numerosas reediciones...

El sistema escolar en conjunto, por razones ciertamente complejas y variadas, tiende a ser conservador en los métodos de enseñanza. Esto propicia que sean todavía muchos los autores de manuales, gramáticas, libros de lecturas, etc. que tratan de satisfacer tales necesidades mediante publicaciones metodológicamente "tradicionales", aunque en muchas ocasiones los autores hagan un esfuerzo, o al menos un intento, para añadir algunas variantes a lo que "suele hacerse habitualmente". El número de autores y publicaciones se incrementa notablemente desde el siglo XIX y se hace casi incontable en el siglo XX. Las razones comerciales han desempeñado un papel no desdeñable en esta realidad, contribuyendo al conjunto de la enseñanza -también hay que decirlo- con aspectos positivos y negativos, con ventajas y desventajas.

Alberto de Tornos, emigrado español asentado en Nueva York, profesor de la "New York Mercantile Library, New York Evening High School and the Polytechnic and Packer Institutes, Brooklyn", tras haber sido en España "Director de Escuelas Normales", fue autor de un libro que ha seguido utilizándose casi hasta nuestros días: *The combined Spanish method. A practical and theoretical system for learning the Spanish language. Embracing the most advantageous features of the best known methods, with a pronouncing vocabulary, containing all the words used in the course of the work, and references to the lessons in which each one is explained, thus enabling any one to be his own instructor, Appleton 1867* (ediciones posteriores en 1895, 1899, 1907, 1921, 1922, 1943).

El autor dice que su finalidad es "unir la práctica con la teoría, tanto en el aprendizaje como en la enseñanza del español". Añade también que un método "debe ser más que una mera serie de reglas agrupadas al azar y transmitidas al alumno", que "el alumno debe *sentir* la lengua" para adquirirla con eficacia y naturalidad. A tal fin Tornos "incorpora en su libro lo mejor de los métodos existentes".

De hecho la estructura de sus lecciones se asemejan al método ollendorfiano: éstas comienzan con una presentación gráfica, "de choque", de un punto gramatical (presente del verbo, femeninos...); siguen frases y palabras relacionadas con el contexto de la oración (*composición)* y acaban con las equivalencias en inglés. Finalmente se añade un conjunto

de frases para la "conversación y versión". Esta sección puede ir seguida, a su vez, de una corta o más extensa "explanation" o explicación gramatical y de uso, acompañada de ejemplos ilustrativos. Finalmente, el autor incluye un ejercicio de traducción al español basado en frases en inglés. En todo ello Tornos conserva una notable coherencia: se trabaja en cada unidad con el vocabulario, las frases y el tema gramatical introducidos, haciendo además verdad el lema anunciado en el prólogo: *repetition and constant repetition*. Tornos es un claro ejemplo (entre tantos otros) de cómo un manual, sin ser innovador, encuentra gran aceptación aunando rasgos novedosos y tradicionales dentro de un esquema que se distingue por la claridad expositiva y de objetivos.

Tornos apunta algunas ideas complementarias, además de lo ya sugerido en el largo título. Afirma

1. Que presenta el verbo como la primera y principal parte de la oración, considerando que éste constituye el eje en torno al cual se desarrolla la lengua. En este aspecto, el autor se alinea con los principios de Gouin.
2. que las partes de la oración se presentarán en el orden en que ocurren en el discurso, no de manera aislada, es decir, no siguiendo la estructuración propia de la gramática tradicional.
3. que las explicaciones gramaticales están separadas de los ejercicios y son independientes de ellos. De manera que quienes, por diversas razones, deseen prescindir de aquéllas podrán hacerlo sin afectar al proceso de aprendizaje de la lengua.
4. que, por lo tanto, y como consecuencia de lo anterior, todos los elementos léxicos son independientes de las reglas y ejemplos gramaticales, pudiendo ser aprendidos por sí solos.
5. que la estructuración de cada lección en Elementos, Composición, Explicación, Versión y Ejercicios permite al profesor adaptarla a la capacidad de cada alumno, pudiendo enseñar una, dos, tres o las cinco partes, según los casos.

El autor asegura también que sigue los postulados de Gouin (y así lo expresa en el Prólogo).

Pues bien, a pesar de ello, el índice del libro refleja exclusivamente objetivos de orden gramatical, si bien éstos parecen ligeramente subordinados a los textos, en cuanto que, al menos, no se sigue el orden clásico que aparece en las gramáticas. El análisis detallado de una unidad evidencia más claramente las contradicciones en que incurre el autor y la incoherencia entre lo que promete y lo que ofrece en su manual. La distancia respecto a Gouin es particularmente "abismal".

Muy similar en contenido, estructura y características es el curso de *H. M. Monsanto y Louis M. Languellier*, publicado en Nueva York en 1875: *A practical course in Spanish*. Este manual forma parte de la serie *Woodbury Practical Course*, que se había hecho famoso en los Estados Unidos por sus manuales de alemán. El "Woodbury Practical Course" se caracteriza precisamente por el predominio de lo práctico en la configuración de cada unidad, ateniéndose, con escasas variantes, al ya aquilatado método de Ollendorff.

Los Estados Unidos de América no habían vivido la bien arraigada experiencia europea de los glosarios multilingües ni de las gramáticas trilingües y cuadrilingües. En el siglo XIX esta "moda" era ya obsoleta. Sin embargo, del mismo modo que encontramos en Norteamérica propuestas como las de Dufief, que se salen de los patrones habituales en la metodología, también aparecen libros que sueñan con la enseñanza o aprendizaje de idiomas mediante las gramáticas "políglotas". Un buen ejemplo de este tipo de gramáticas es el ofrecido por Samuel Barnard, en 1825, con *A POLYGLOT GRAMMAR of the Hebrew, Chaldee, Syriac, Greek, Latin, English, French, Italian. Spanish and German Languages reduced to one common rule of syntax and uniform mode of declension and conjugation, as far as practicable. With NOTES explanatory of the idioms of each language; a succint plan of their prosody; and an extensive index. The whole intended to simplify the study of the languages. By Samuel Barnard. Philadelphia, 1825.*

Barnard, que dedica su libro al Presidente de los Estados Unidos, John Q. Adams, comparte aún la creencia de la unidad lingüística en un primer estadio de la humanidad, ("... one lip and one speech, one mode of articulation, one set of words..."). De ahí que su intención y propósito sean dar con lo que todavía queda de aquel principio común en las lenguas actuales. La Biblia es, naturalmente, el punto de partida, así como el hebreo la lengua en la que se encontraría la quintaesencia del pasado de la humanidad. En cuanto a la gramática,

> "... no es sino el remanente histórico de lo que las naciones, en aquel estado de sencillez, utilizaban, de común acuerdo, para comunicar las ideas entre sí".
> (*Preface*).

Conforme a tales supuestos, Barnard, tras un largo prólogo explicativo y analítico de 42 páginas, presenta en cuadros sinópticos la estructura morfológica y sintáctica de cada una de las lenguas reseñadas. Sin lugar a duda, se trata de un manual digno de consideración para quien esté interesado en la "gramática universal" o en los estudios comparativos de las lenguas que, por cierto, estaban en auge en Europa desde finales del siglo XVIII. En realidad, más que un manual para la enseñanza, el autor ofrece un estudio lingüístico comparativo basado en diez lenguas, incluida la española.

Luis Felipe Mantilla, profesor de lengua y literatura española en la universidad de Nueva York, creía en el aprendizaje del español a través de la comparación con el inglés. Bastaba con aprender los giros que cada idioma utilizaba para expresar las mismas ideas... Así, además, se podían evitar los calcos y el "mal, harto frecuente y lamentable mal de olvidar la pureza de un idioma cuando aprendemos otro nuevo". Estas razones le empujaron a publicar *Mantilla's Reciprocal Method for learning Spanish or English. Método bilingüe para aprender el inglés y el español*, Nueva York, 1869.

En las 250 páginas del manual y a través de las 35 unidades que lo integran, Mantilla expone su metodología:

- inicio de la lección con un párrafo que sintetiza la doctrina "que en ella quiere enseñarse". Por ejemplo, en la Primera Lección incluye el lema:

Wisdom is the fruit of application.

La sabiduría es el fruto de la aplicación.

En la segunda lección,

Nature's wonders are the manifestations of God.

Las maravillas de la naturaleza son las manifestaciones de Dios.

Luego continúa con lo que él llama "el análisis de la frase y de las palabras en su construcción, componentes y derivados", para acabar con ejercicios escogidos y frases de alguna importancia "a fin de dar a la memoria pasto nutritivo en el recuerdo de los deberes o en el consejo de las reformas". Se añaden también trozos de vocabulario, traducciones y modismos en uno y otro idioma. Todo ello se concreta en una lección, por ejemplo la novena, así:

How is the weather today? -It is cold.

Cómo está el tiempo hoy? - Hace frío.

Sigue una larga lista de vocabulario bilingüe relativo a días, estaciones del año, partes del día y seis frases usuales (*Hoy old are you?, I have to be at home...).* A continuación se hace una breve explicación sobre los pronombres interrogativos (*who, quién, what, which, qué, cuál...*), con una larga serie de frases descontextualizadas para ilustrar el caso de dichos pronombres. Acaba la lección con dos temas de traducción, uno del inglés al español y otro del español al inglés.

Como se puede comprobar, los propósitos del autor son nobles, pero la concretización de los mismos apenas si es diferente del más tradicional de los caminos... Para sintonizar mejor con el común denominador de los manuales, Mantilla completa su libro con 12 páginas de diálogos (se atreve a anotar, ingenuamente, que "de acuerdo con el plan general de la obra, traducimos el sentido y no la letra de los diálogos") al estilo de los que se imprimían desde siglos atrás, con frases clásicas, modismos ingleses, refranes en ambos idiomas, frases mercantiles y homónimos en inglés.

En 1897 salió de la imprenta *Señor Guerra's practical method of teaching the Spanish Language, by Enrique Guerra (Mexican Consul and Spanish Vice Consul), Kansas City*. Es el manual de un "francotirador" en la enseñanza de idiomas. Publicó lo que debía ser su peculiar manera de enseñar, la cual, por supuesto, "había sido muy satisfactoria durante más de ocho años de práctica docente". Guerra elabora un curso que tiene como lazo de unión la preponderancia dada al verbo y el aprendizaje de unas 2000 palabras. La importancia del verbo la explica con ingenuidad en el prólogo:

> "Se conjugan doscientos cincuenta verbos en tres tiempos: primero en pasado, porque se refiere al pasado; presente, porque se refiere a lo que está ocurriendo; y futuro porque hace referencia a lo que ocurrirá".

Las lecciones se reducen a la introducción y aprendizaje de palabras, tiempos verbales y cuestiones gramaticales. Los ejercicios suelen basarse o bien en oraciones-modelo (en español e inglés) o en la práctica de los paradigmas verbales. Lo más "interesante" del manual es el consejo que da en el prólogo:

> "Los alumnos deben formar clubs de estudio y apoyarse en el libro para hacer preguntas y ejercitarse mediante repetición en todos los tiempos de los verbos, empezando por el presente...".

En el siglo XX se multiplican las publicaciones y manuales para la enseñanza del español. Es abundante el número de libros escritos por profesores de universidad, quizás como signo de la importancia que la enseñanza de idiomas empezaba a tener en los ámbitos académicos. Los profesores de lenguas modernas en los colegios y especialmente en los Colleges o Universidades eran quienes con más frecuencia elaboraban manuales y libros para la enseñanza de idiomas. Las ideas innovadoras no siempre han surgido de estos profesionales de la docencia. No obstante, es verdad que desde que la enseñanza de lenguas modernas se institucionaliza y estabiliza en los centros docentes, éstos se convierten en foros de presentación, discusión y análisis de ideas nuevas y métodos novedosos que buscan una mayor eficacia en el aprendizaje. Al igual que habían hecho muchos profesores de español desde principios del siglo XIX, en 1894 *Marathon M. Ramsey* publicó *A textbook of modern Spanish, as now written and spoken in Castile and the Spanish-American republics*. Luego la obra se convertiría en *Spanish Grammar* (1902, 611 páginas). Hasta su revisión por Spaulding en la edición de 1956, fue editada varias veces; tras la revisión y actualización, se convirtió en una de las gramáticas de español más utilizadas por estudiantes de habla inglesa.

La tradición de los manuales gramaticales es perceptible también en *A Spanish Grammar for the use of colleges and schools (New York, 1901)*, a cargo de Samuel Garner, profesor de lenguas modernas en la Academia Naval Estadounidense. La *Spanish Grammar with practical introductory lessons*, que el profesor Alfred Coester elaboró (Boston 1912), contiene algunas variantes, a pesar de atenerse, en lo esencial, a los manuales fundamentados en la tradición gramatical:

> "1. Ejercicios especiales para practicar (*drill*) aspectos de la gramática que requieren la consolidación mediante hábitos.
>
> 2. Material abundante para la práctica oral.
>
> 3. Vocabulario progresivo que tiene como objetivo la inclusión de las palabras y frases más comunes...".

Estos objetivos son ya indicio del creciente interés por el tema de la renovación didáctica en los medios académicos estadounidenses. Es de destacar la mención de los ejercicios "recursivos" (drills), la insistencia en la práctica oral y la preocupación por introducir el léxico en razón del uso. Sin embargo, en el análisis de las lecciones no se acaba de percibir bien cómo Coester lleva a cabo sus propósitos iniciales, ni en qué manera se diferencia, por ejemplo, de otras gramáticas producidas en medios académicos.

Guillermo Hall, profesor de español en la Universidad de Boston, por el contrario, se atiene a los postulados del método directo en su *Poco a poco*, publicado en Nueva York en 1917 y reeditado posteriormente en diferentes ocasiones. En contraposición a Coester o Ramsey, la gramática ni siquiera está presente y se incluyen ejercicios más variados y motivadores. La *Elementary Spanish Grammar*, que publican en 1924 A. Hamilton y John van Horne, profesores de la Universidad de Illinois, sigue parámetros tradicionales, a excepción del énfasis que pone en la pronunciación, el dictado y los temas mejicanos que incluye, además de limitar a unas 1.000 o 1.100 palabras el vocabulario manejado.

En 1920 se publicó *Terry's short cut to Spanish, a new, easy and quick method for learning the Spanish language as spoken in Spanish-America and in Spain, combined with a pronouncing phrase book for travelers in Spanish-speaking countries, by T. Philip Terry, Boston and New York, 1920* (alcanza la 120 edición en 1941).

El *Short cut to Spanish* es otra manera especial de enfocar la enseñanza del español por alguien que ha observado los problemas derivados del aprendizaje escolar frente al reto que supone la práctica en el uso cotidiano de un idioma. Terry presta atención al español hispanoamericano y a las características de lo que él denomina "coloquialismos"; inicia el curso con una amplia información *cultural* sobre cada uno de los países de habla hispana y se adentra en el estudio de la lengua desde el punto de vista de quien está interesado en los conocimientos prácticos y no en la coherencia teórica; sus reglas son cortas y claras, aunque ilustradas con ejemplos y, sobre todo, hace hincapié en el aprendizaje léxico valiéndose de la semejanza morfológica entre términos del inglés y del español y en la potencialidad que ofrecen las terminaciones (sufijos) y los prefijos para retener significados esenciales en las palabras. En realidad esta última es la característica más distintiva del manual.

Es parcialmente decepcionante el manual de Dussault: *Dusault's conversational method. SPANISH*, publicado en Philadelphia, en 1917. El autor insiste en el carácter práctico de la enseñanza y en su intento de aportar algo nuevo al estudiante. En la portada de su libro (aplicado también a otras lenguas, en la serie que titula "Modern Languages by Modern Methods") dice en una NOTA, en recuadro:

> TODO CIUDADANO EDUCADO Y CRIADO EN LOS ESTADOS UNIDOS DEBE APRENDER LAS CUARENTA LECCIONES DE ESTE CURSO DE ESPAÑOL. Y UNA VEZ LOGRADO ESTO, TENDRÁ UN PROFUNDO CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL FUNDAMENTAL. CREO SINCERA Y RESPONSABLEMENTE QUE NO EXISTE OTRO LIBRO EN EL MERCADO, A CUALQUIER PRECIO, QUE OFREZCA MEJORES

POSIBILIDADES PARA SOLUCIONAR LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES CUYA LENGUA NATIVA SEA LA INGLESA.

Es una NOTA "esperanzadora", aunque no se diferencia de las utilizadas por cualquier charlatán correcaminos para anunciar y vender su líquido estomacal "curalotodo". En el prólogo al método, el autor se atiene a los principios del método directo. El español debe aprenderse de la misma manera que se aprendió la lengua materna

> "mediante conversación directa, con la ayuda de objetos, habituando desde el principio al alumno a pensar en la lengua que estudia". "No se debe empujar al alumno a pensar en cada palabra aislada, ni a rebuscar en su memoria las equivalencias de su lengua materna, ni a pensar en las reglas gramaticales que rijan una estructura concreta".

Lo que debe enseñarse es la lengua viva y real de cada día. No tiene sentido, añade en el mismo prólogo, aprender la gramática de una lengua si al final del proceso el alumno

> "no es capaz de pedir, en español, un vaso de agua cuando tiene sed.)De qué sirve aprender perfectamente la gramática del español si un turista, después de cinco años de estudio de las mejores gramáticas, apenas si puede comunicarse en relación con sus necesidades básicas o no es capaz de entender a un simple botones? Como no podemos aprender a tocar un instrumento solamente aprendiendo solfeo, tampoco llegaremos a ser lingüistas prácticos si sólo estudiamos gramática".

Son reflexiones y principios de gran utilidad. Al dirigirse al profesor, Dussault recomienda también una serie de reglas:

- Que nunca se haga aprender a los alumnos áridas reglas gramaticales solamente.
- Que se tenga en cuenta que es el alumno, no el profesor, el que aprende: "Hable el profesor cuanto menos mejor, pero haga hablar al alumno".
- Actívense el ojo y el oído, sentidos clave en el aprendizaje de lenguas.
- Empiécese la lección del día repitiendo la del día anterior.

Pero, una vez más, los principios enunciados no se corresponden bien con lo que se ofrece en cada unidad. La Lección tercera, a manera de ejemplo, consta de:

a. Una corta lista de palabras traducidas al inglés.

b. Una breve explicación gramatical sobre los verbos SER y ESTAR y su uso.

A continuación sigue un largo ejercicio en el cual estos verbos y algunos otros elementos gramaticales (preposiciones, artículos) o léxicos se han eliminado del texto para que el alumno lo reconstruya. Es una página de frases temáticamente desconectadas. En la lección 4 se cambia ese ejercicio de sustitución por otro de lectura de frases en las que se

aplican las reglas del comparativo. La lección 5 consiste, literalmente, en la "repetición de las lecciones primera, segunda, tercera y cuarta". La lección sexta, junto con una lista de oraciones referidas a las lecciones ya vistas, incluye el presente del verbo **tener** y un Tema de traducción al español. Y así sucesivamente. Realmente Dussault "engaña" a los usuarios del libro. Sus materiales no se apartan de lo que puede encontrarse en muchos métodos gramaticales, limitándose él a añadir algunos elementos complementarios que apenas si afectan a la forma y, desde luego, en nada cambian lo sustancial. Es una variante más de un manual gramatical.

Junto a "inconsistencias" de este tipo, se desarrollaron proyectos dignos de todo encomio. El *Plan Cleveland*, iniciado en 1918 por el profesor E. B. de Sauzé, en Cleveland, tuvo efectos positivos de gran alcance en la enseñanza de idiomas. De Sauzé se vale de términos que posteriormente serán de uso normal: "formación de hábitos", "habilidades lingüísticas" (*skills*), "fines y medios", "el factor edad"...; establece como objetivos la "comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita"; no se recata en afirmar que uno de los principios clave es generar *interés* por parte de los alumnos, que los materiales docentes deben ser seleccionados cuidadosamente, que el vocabulario fundamental ha de enseñarse no en palabras aisladas sino en "contexto". En de Sauzé (1920) están presentes ideas y prácticas que cobrarán plena vigencia con la metodología audio-oral.

Por caminos paralelos transcurre la obra del profesor Frederick Bliss Luquiens, de la universidad de Yale. Luquiens cuestiona el método tradicional (gramatical) utilizado en los centros docentes, en su artículo "Jeremiad of a Modern Language Teacher", publicado en la *Yale Review* de Octubre (1926, 2). Más clara y contundente se perfila su metodología en el prólogo al *Irreducible Minimum of Spanish Grammar, New Haven, 1926.* La importancia de la lengua hablada en la enseñanza se venía resaltando de manera especial desde que los métodos naturales abrieron brecha en la docencia de las lenguas modernas. Luquiens es tajante al respecto:

> *Los profesores de lenguas modernas deben enseñar a hablar al principio, al final y siempre.*

Este principio no ha de inducir a error. Enseñar a hablar no significa que el aprendizaje de una lengua se haga más fácil o sea cuestión de horas. Tampoco debe asumirse que una lengua puede llegar a ser hablada sin buenos conocimientos de gramática, sin la práctica de la traducción o sin ejercicios de lectura y composición; es decir, Luquiens, profesor universitario, cree en la coherencia y la sistematización como base de la docencia; pero también es consciente de que, tradicionalmente, los alumnos no son capaces de comunicarse en la vida real mediante la lengua que han aprendido en la escuela. A su entender, la raíz del fracaso está en dos frentes:

- la falta de motivación inherente al método de enseñanza utilizado y
- la excesiva importancia dada al aprendizaje *no de la gramática sino de las reglas gramaticales*.

Para el primer mal propone Luquiens un remedio: *enseñar a hablar la lengua*. Si el alumno aprende a hablar desde el principio, encontrará en este hecho el mejor resorte para la motivación. Parafraseando a San Pablo, Luquiens afirma: "Practicad la lectura, la escritura y el habla; *pero la más importante de todas es el habla*".

La importancia de la lengua oral constituía desde hacía años el lema del Movimiento Reformista, que intentaba introducirse en el sistema escolar, especialmente en Alemania; el método directo se basaba en supuestos similares y ya era popular en el primer cuarto del siglo XX. Luquiens intensifica la búsqueda de razones que avalen este principio, consciente de las dificultades que presenta la típica clase en el aula, donde la naturalidad del proceso oral debe "reconstruirse" o "imaginarse" ("*must be made to seem natural"*).

El segundo problema, la gramática, ha sido y sigue siendo un tema de perenne actualidad. El libro de Luquiens es plenamente coherente con el planteamiento metodológico general en que se fundamenta: la gramática es "un mal necesario" desde el punto de vista del esfuerzo que exige al alumno que debe aprender reglas y atenerse a ellas en el proceso comunicativo. No obstante, si la *gramática es necesaria, debe formar parte del currículo y del método*.)Cómo? Luquiens equipara las reglas gramaticales a *modelos que deben aprenderse y consolidarse a través de la imitación*:

> "... hay modelos para la formación del plural de los nombres. Si el alumno hace los ejercicios basándose en estos modelos, aprenderá a formar plurales antes de acabar el ejercicio..."

Sin embargo, la gramática *no es un fin en sí mismo y no debe constituir el objetivo principal de la enseñanza*. Luquiens es inflexible en su afirmación de que deben aprenderse las normas gramaticales básicas y por ese motivo su manual se titula "*Mínimo irreducible de gramática española*". Pero este hecho no debe hacer olvidar que *primero y ante todo hay que hablar*. Esas reglas "mínimas" han de memorizarse a toda costa. Las que excedan de ese mínimo han de enseñarse a través de modelos y "reglas operativas" (*working rules*), es decir, contextualizadas y con ejemplos prácticos. La razón que sustenta la necesidad de aprender un determinado número de reglas básicas estriba en que no es posible que el alumno hable la lengua sin haber adquirido los fundamentos morfológicos y sintácticos fundamentales. El motivo para que las demás reglas sean enseñadas dentro del contexto y a raíz de su aparición en él reside en el hecho de que, de este modo, la gramática no es el fin de la docencia, sino el medio necesario para aprender la lengua.

La doctrina metodológica de Luquiens, seguida y desarrollada en la universidad de Yale, es una adaptación del método directo y del Movimiento Reformista al entorno académico y escolar: se pone el énfasis en la lengua oral y en las técnicas que posibilitan "hablar la lengua que se enseña", pero sin dejar de lado el cuidado de los elementos formales y la sistematización propia de la gramática (que Luquiens prefiere llamar -quizás eufemísticamente- "mínimo irreducible o irrenunciable"). Según refiere Buendía (1944), su método ha dado resultados positivos y ha sido adoptado por otras universidades y centros

docentes. Como ejemplo, sirva el caso del *Washington Inter-American Training Center*, que en 1943 seguía con notable entusiasmo la metodología de Luquiens y utilizaba su libro de texto (Grattan Doyle y F. Aguilera, 1943). Cuando Buendía publicó su artículo con encendidos elogios sobre la eficacia del *Minimum*, está en pleno apogeo el programa Lingüístico de las Fuerzas Armadas Norteamericanas (ASTP: "Army Specialized Training Program"), que también da prioridad a la lengua oral. El momento es, pues, favorable para este enfoque. También es fácil transformar las "reglas mínimas e irreducibles" en "estructuras lingüísticas" de adquisición obligatoria mediante repetición; sobre todo si se tiene en cuenta lo que el mismo Buendía explicita al referirse al aprendizaje de la gramática: la adquisición de reglas debe ser

> "instintiva. Y la única manera de lograrlo es aprendiéndolas literalmente, palabra por palabra. Como un papagayo, si se quiere. Ni siquiera es necesario que sean entendidas en el momento en que se aprenden. Esto se logrará más tarde sobre la base de los modelos. Pero es imprescindible que los alumnos las memoricen tan pronto como sea posible y hasta el infinito".

Se contienen en estas palabras algunos de los excesos que caracterizarán a la metodología audio-oral. No es de extrañar, pues, que el método de Luquiens encaje bien con dicha metodología, aún incipiente en la década de los cuarenta, pero expandida por todo el mundo en los años sucesivos y adoptada casi masivamente por los centros escolares. Son los años en que los Estados Unidos se convierten en el norte y guía de los nuevos aires metodológicos en la enseñanza de idiomas, proceso que durará hasta bien entrada la década de los setenta, con el advenimiento de los *Programas Nocional-Funcionales* emanados del Consejo de Europa.

2.8. Importancia creciente del español en los EE. UU.

En el siglo XX el panorama de la enseñanza del español en USA ha cambiado ya radicalmente respecto a la situación propia de finales del siglo XVIII y primera mitad del XIX. Los datos estadísticos respecto al número de lenguas enseñadas, el número de alumnos que las cursan y el número de centros que ofrecen materias de lenguas modernas son ilustrativos del cambio (Bagster-Collins 1930).

Si la enseñanza del español había empezado a ser habitual en varias ciudades americanas ya desde finales del siglo XVIII, en la Philadelphia Academy se había iniciado en 1749, en las academias de Nueva York en 1825; en las de Baltimore, a mitad del siglo XIX había 39 alumnos de español (frente a 52 de francés y 173 de alemán); en la escuelas elementales se reguló por ley en 1915 (aunque ha de tenerse en cuenta que en los Estados del Sur era la lengua de enseñanza habitual desde que los españoles fundaron las primeras escuelas. Todavía en 1884, por ejemplo, de las 344 escuelas de Nuevo Méjico 106 impartían

la enseñanza en español y 95 en español e inglés); en las escuelas secundarias, el español se introdujo en Salem, Mass. en 1830, en Filadelfia en 1841, en Boston en 1852 y a partir de 1900 en el resto de los Estados de la Unión. Hubo algunas excepciones, a veces temporales: en 1772 se abrió una escuela de español en Louisiana durante el dominio español y en 1801 otra en Nueva Orleans (que tuvo poco éxito, como ya se anotó en su lugar).

En un principio la suerte del español no siempre fue favorable. Las academias e Institutos del estado de Nueva York muestran una incidencia desfavorable en cuanto al número de matriculados en este idioma: en 1850 había 10 alumnos de español (148 de francés, 36 de alemán y 9 de italiano), pero en 1875 sólo cursaban nuestra lengua 3 estudiantes. Desde 1889 a 1900 el español desaparece de estos centros, mientras el número de matriculados en francés asciende a 294 y el alemán alcanza la cifra de 537 (Bagster-Collins 1930:29). En el Middle West, sólo un alumno estudia español en 1895, pero veinte años más tarde, en 1920, el 37% de los Centros escolares incluyen el español en el currículo.

En las universidades la suerte fue diversa, según las zonas: en el College de William and Mary la enseñanza del español comenzó en 1779 con el profesor Carlo Bellini; en Harvard en 1816, a raíz de la donación de Abiel Smith; en la Universidad de Virginia en 1824; en Yale en 1826; en Columbia en 1830 (con Mariano Velázquez de la Cadena), etc. Los cuadros estadísticos aportados por Bagster-Collins (1930) revelan cómo el español fue incrementando su presencia en los centros escolares. Si en el período de 1891-95 solamente una escuela ofertaba el español, en el período 1890-1915 ya están matriculados como alumnos de español un total de *35.148*, entre escuelas privadas y públicas (equivalente al 2,72%. En ese mismo período el alemán lo cursaban más de 300.000 alumnos y el francés más de 130.000). Sólo siete años más tarde, en 1922, los alumnos de español en el mismo nivel educativo han pasado a más de 260.000, frente a los más de 300.000 de francés y los escasos 20.000 de alemán (esta lengua ha sido prácticamente excluida del sistema educativo a raíz de la primera guerra mundial y su prohibición en varios Estados de la Unión). Las estadísticas de 1923/24 sitúan al español casi al nivel del latín respecto al número de horas de docencia: 31.5% para el español y 39,7 % para el latín; el francés alcanza el 26,5 % y el alemán el 2,2 %. La presencia del español se incrementa sin cesar a partir de entonces. De los 5.400.000 alumnos matriculados en las escuelas secundarias en 1949, el 8,2% (unos 442.800) estudian español; el 4,7% (253.800) han elegido francés y el 0.8% (43.200) otras lenguas. Si las escuelas Berlitz sirven de exponente, en 1953, con unos 25.000 alumnos en sus aulas, más de 9.000 cursaban español, frente a 6.500 de francés y 2.000 de alemán.

La MLA, sobre la base de un cuestionario, concluye que en 1959/60 había unos 11.300 profesores de francés en las escuelas secundarias americanas, 11.000 de español y 2.600 de alemán. En los años noventa la proporción ha aumentado notoriamente a favor del español, tanto en alumnos como en profesorado. Este hecho no debe hacer perder de vista otra realidad: en informes realizados en los años treinta (Leavitt 1936) y cuarenta (Walsh 1947), queda patente que la situación del español es cuantitativamente buena pero no lo es tanto cualitativamente: en muchos centros el español se deja en segunda fila o no se contempla como "requirement" para otros estudios; por el contrario, el francés e incluso el

alemán gozan con más frecuencia de esa prerrogativa. Los juicios de algunos encuestados son claros, igualmente, respecto al mayor prestigio otorgado al francés y al alemán. El mismo Luquiens (Luquiens 1925), profesor de la universidad de Harvard, en un artículo que pretende llamar la atención sobre la importancia del español para los norteamericanos, concluye que esta lengua no es considerada "lengua de cultura", como es el caso del francés o del alemán. Afirma incluso que los 765 centros escolares que la incluyen en el currículo (en 1925) son en su mayor parte privados (enfatizando el abandono oficial del tema).

El estudio de las lenguas modernas en las universidades estuvo ligado desde un principio al tema de la "elegibilidad" y si eran o no "requisito" para acceder a determinados estudios. Resulta evidente que si un idioma se requiere para cursar una especialidad, su importancia sobrepasa automáticamente a otro que no disfrute de tal prerrogativa. Las lenguas modernas debieron vencer primero el obstáculo de las lenguas clásicas para poder ser elegibles como requisito previo, circunstancia que se da en Harvard sólo a finales del XVIII. En general, el español llega a ser "requisito" para acceder a otros estudios después del francés y del alemán y a un ritmo lento. En Yale, por ejemplo, el español adquiere este "status" en 1827. Aparte de esta "barrera" negativa para incentivar el estudio de lenguas modernas en las universidades, se daba otro inconveniente, más grave, si cabe: hasta la segunda mitad del siglo XIX los alumnos que elegían una lengua moderna debían pagar una cuota complementaria. Tampoco está ausente una cierta rigidez en la reglamentación referida a lenguas modernas, como atestigua este documento de la universidad de Harvard, de 1829:

> "Los principios reguladores de los estudios de lenguas modernas son: Ningún estudiante está obligado a cursar idiomas. El alumno que elija uno de ellos, ha de continuar con él hasta el final. No le está permitido dejar tal idioma hasta que no lo haya aprendido".
> (*Fourth Annual Report of the President of Harvard University, 1828-1829).*

El número de "instructors" de español en las distintas universidades americanas hacia 1885 era sólo de tres; el español y el italiano o francés lo enseñaban ocho y el total de profesores de lenguas modernas en general era de catorce. En 1925 solamente la Universidad de Berkeley contaba con 12 profesores de español y la de Illinois con 33 en el Departamento de Románicas. En 1959/60, en universidades y "Colleges", el número era de 3.567 profesores de francés, 2.806 de español y 2.364 de alemán.

El crecimiento del español sigue acentuándose en la actualidad. Las estadísticas del Ministerio de Educación Federal, que cubren el período de 1986 a 1990, ofrecen los siguientes resultados, en los 2.797 Colleges y Universidades norteamericanas:

Lengua	***Número de alumnos***	***% de aumento en 1986-90***
ESPAÑOL	533.609	+29,7
FRANCÉS	272.555	-1,0
ALEMÁN	133.380	+10,2

ITALIANO	49.726	+21,4
JAPONÉS	45.717	+94,9
RUSO	44.384	+30,7

La presencia de millones de hispanohablantes, especialmente en los centros industriales del país, ha sido posiblemente el elemento decisivo para que los estudiantes de español dupliquen a los del idioma que le sigue en importancia, a la vez que el incremento da la impresión de no haber llegado aún a su fin. Por otro lado, si existe algún idioma que los norteamericanos sientan como cercano y de alguna utilidad en la comunicación cotidiana, actualmente tal idioma es el español.

La situación de los profesores de lenguas ha sido tradicionalmente "pobre", por no calificarla en ocasiones de "deplorable". Los profesores de idiomas en Norteamérica no constituyeron excepción: el salario que recibían, por ejemplo, en las universidades era notoriamente inferior al de otros profesionales de la docencia (Bagster-Collins, 1936). La situación de los profesores no puede separarse del aprecio que la sociedad ha tenido por la enseñanza de lenguas y su utilidad y eficacia, pero tampoco debe disociarse del nivel de preparación que solían tener estos profesionales, frecuentemente nativos del país cuya lengua enseñaban, a menudo con un aceptable nivel educativo, pero *sin ninguna cualificación especial ni específica para ejercer la función que emprendían*.

La situación de los profesores de idiomas empieza a cambiar más eficazmente en el momento en que surgen las primeras organizaciones profesionales relacionadas con la enseñanza de lenguas. Ya en 1833 se iniciaron las gestiones y trámites para la creación de la *Modern Language Association*. Aunque en la primera reunión no se menciona siquiera el español, es obvio que la Asociación como tal constituyó una ayuda sin precedentes para la promoción de la enseñanza de todas las lenguas. Posteriormente, serán varios los profesores de español que formarán parte de la dirección de la MLA.

De singular importancia para el desarrollo de la enseñanza de lenguas modernas en USA han sido tanto el *Report of the Committee of Ten* (1893) como el informe del *Committee of Twelve (of the Modern Language Association* (1896-98). Ambos ejercieron gran influencia no solamente sobre la legislación curricular, sino también sobre la praxis metodológica del profesorado. De alguna manera, la importancia otorgada a la lectura de textos fue avalada por el "Comité de los Diez". El comité nombrado por la MLA siguió recomendando el método de la lectura, sin rechazar la presencia de la gramática "fundamental", pero también sancionó la importancia de la enseñanza de la lengua oral, especialmente en la reglamentación de la docencia del francés. Si el método directo ya gozaba de bastante prestigio, el informe de estos Comités de Expertos no impidió su continuación en las escuelas. El resultado más sobresaliente de esta metodología fue el creciente cultivo de la lengua oral en el aula. En una investigación llevada a cabo por Glass (1924) el hecho se refleja significativamente en la enseñanza del español: esta lengua es la

que más tiempo recibe, en todos los niveles de la enseñanza secundaria, para la práctica oral: un 23.1% del total.

Directamente relacionada con el español está la creación de la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, hecho acaecido en 1917. La subsiguiente publicación de la revista HISPANIA por parte de la ATSP constituirá también una iniciativa enormemente fructífera. En ésta como en otras revistas profesionales (*PMLA, Hispanic Review, Modern Language*, etc.) profesores de lenguas de todas las características dispondrán de un foro de discusión y presentación de novedades teóricas y prácticas que sólo cien años antes era inimaginable. Además, consolidarán la formación de un colectivo que se hará oír frente a las autoridades educativas o frente a los intereses creados de otros colegas. No deja de llamar la atención en la actualidad conocer los argumentos a que tenían que hacer frente los profesores de lenguas modernas para sacar adelante sus proyectos académicos o curriculares: oímos hablar de "la disciplina mental que aporta el estudio de las lenguas clásicas", del "efecto del estudio lingüístico sobre la mente", de la "amplitud de pensamiento favorecida por las necesarias variedades lingüísticas", etc. (*Methods of Teaching Modern Languages*, 1907).

Como colofón de lo expuesto hasta aquí, vale la pena comentar lo que en un principio había considerado un "pensamiento pasajero", pero que cada vez se vislumbra más como realidad que ha condicionado en buena parte los vaivenes habidos en la enseñanza del español: las lenguas extranjeras no se suelen aprender por "mera satisfacción o cultivo personal"; hay casos en que esto es así, pero no constituyen magnitud suficiente para conformar "mayorías". Lo que en la historia de la enseñanza del español en Europa también parece evidente, se repite en la historia de la enseñanza del español en Estados Unidos. Si las relaciones comerciales y la realidad del imperio español del siglo XVI habían sido los motores principales en el aprendizaje y difusión del español; si los cambios políticos habían sido decisivos para intensificar el aprendizaje del español en Francia en el siglo XVII, si la entrada de España en el Mercado Común Europeo en la década de los ochenta ha constituido otro importante revulsivo para difundir la enseñanza de la lengua española..., en los Estados Unidos es la realidad y la necesidad del intercambio comercial con las naciones Hispano-Americanas la que ha promovido y empujado el aprendizaje de nuestro idioma. No se excluyen razones estéticas, literarias y hasta románticas, pero éstas no son lo suficientemente sustantivas ni cuantitativas para que el español atrajese la atención de los norteamericanos. Las relaciones comerciales hicieron que el español comenzase a estudiarse cada vez con más amplitud en la Norteamérica colonial.

A principios del siglo XIX se da un notable despertar en la publicación de libros de texto para aprender español. Este hecho coincide con dos eventos favorables al estudio de la lengua española: la resistencia de los españoles ante Napoleón, que hizo crecer las simpatías hacia ciudadanos tan valerosos y hacia su lengua (aspecto fundamentalmente romántico, pero importante en un país en el que la lucha por la libertad es el más eximio de los valores) y la discusión en el Congreso de los EE. UU. sobre el reconocimiento de los diferentes estados Hispanoamericanos que habían logrado su independencia (que resultó en la "Doctrina

Monroe" respecto a Hispanoamérica). La compra de Luisiana en 1803 y la posterior anexión de Texas, dos territorios en los que el español era el idioma habitualmente utilizado (especialmente en Texas) fueron otros dos revulsivos que atrajeron de nuevo el interés nacional hacia un idioma vecino pero bastante postergado respecto al francés o al alemán. La guerra con México y la anexión de California en 1850 mantuvieron la atención hacia el español.

A finales del siglo XIX se celebró la *Primera Conferencia Panamericana*, en la que participaron representantes de todas las repúblicas americanas. A principios del siglo XX se suscitó la cuestión del Canal de Panamá. La primera guerra mundial vino a ser un golpe definitivo que repercutiría en favor del español de manera indirecta al haber sido prohibida la enseñanza del alemán (hasta entonces totalmente mayoritario en las escuelas). Además, el año de 1915 es de capital importancia para el comercio norteamericano: en este año se puso en funcionamiento el Canal de Panamá; el vacío comercial con el cono Sur americano generado a raíz de la primera guerra mundial, pudo ser llenado por los Estados Unidos del Norte.

En la segunda mitad del siglo XX, las olas migratorias de hispanoamericanos hacia Estados Unidos no sólo mantienen la atención sobre el español sino que la incrementan sobremanera. Si en la década de los ochenta y noventa el número de hispanohablantes en USA se acerca a los treinta millones, no cabe duda de que el aprendizaje del español y su enseñanza acapararán mayoritariamente la atención de los norteamericanos; a ello contribuye el declive en el estudio del francés. Y siempre sigue presente el imperativo externo de las relaciones comerciales con los países de habla hispana, ayudado en estos últimos años por la cada vez más acariciada idea de formar un mercado panamericano, quizás en emulación del Mercado Común Europeo, que tan positivo ha resultado para Europa.

El prestigio del español hablado en España ha constituido el eje central de referencia para los manualistas de materiales docentes. Las normas y directrices de la Real Academia de la Lengua eran respetadas y constituían un elemento de "calidad y promoción" para las gramáticas publicadas desde el momento en que se fundó en España la Real Academia de la Lengua. La situación al respecto ha ido cambiando paulatinamente: se ha ido acentuando la importancia de la lengua oral, al mismo tiempo que la emigración de los hispanos se ha ido intensificando en el siglo XX. Frente al lenguaje oral, los principios de la Academia pierden actualidad; la presencia de los hispanos (que ahora constituyen una gran mayoría del profesorado de español en los Estados Unidos) hace girar la atención, con natural lógica, hacia la variedad del español hispanoamericano; incluso profesionales norteamericanos insisten en la necesidad y urgencia de enseñar el español de Hispanoamérica (Luquiens 1925). En los años que corren, el observador tiene quizás la sensación de que se enfatizan y agrandan artificialmente las diferencias lingüísticas entre el español de España e Hispanoamérica, olvidando que lo fundamental de nuestra lengua sigue siendo lo mismo, como ocurre en el caso del inglés de Estados Unidos y el de Inglaterra. No sería positivo para la promoción del español en general que la actitud mencionada fuese solamente generada

para reafirmar la personalidad de la variedad americana o como rechazo de un pasado colonial cuya sanción debe dejarse a los historiadores.

CAPITULO VI

SIGLO XX

1. La tradición gramatical en la enseñanza del español.

La gramática ha estado siempre presente en la enseñanza de idiomas, de una u otra manera. Incluso en los momentos en que una nueva metodología se impone con fuerza, sigue latente en muchos profesores, en muchos alumnos y por tanto en muchas aulas, el aprendizaje y enseñanza centrados en la gramática. Sobre los aspectos positivos o negativos de tal realidad no es éste el lugar de discutir. Pero vale la pena recordar que la gramática, como elemento esencial de todo sistema lingüístico, siempre ha estado presente porque *nunca puede estar ausente*. De ahí que el dilema que se ha planteado con cierta frecuencia en la metodología de la enseñanza de lenguas no debería ser *gramática sí o gramática no*, sino más bien *gramática COMO*. El hecho de que la gramática siga estando presente también en la actualidad, antes y ahora; el hecho de que el problema de *qué hacer con la gramática* sea hoy, como siempre lo ha sido, un importante tema de discusión y debate, no es sino un signo de que el dilema **gramática SI o NO es un falso dilema** (Sánchez 1983).

La llamada "enseñanza gramatical" se presenta con muchos matices diferenciadores. En el siglo XX aumentan esas variantes porque las necesidades de los discentes son parcialmente distintas y existe una permanente preocupación de los autores de textos y profesores por acomodarse a aquéllas.

El número de gramáticas españolas que aparecen en Europa y América son innumerables. Las gramáticas no siempre son libros utilizados directamente en el aula, sino que a veces se convierten en libros de consulta que pueden acompañar a otros manuales o que el alumno adquiere para su trabajo individual. Entre esas gramáticas, se incrementa el número de las escritas y elaboradas por hablantes nativos de la lengua, en España e Hispanoamérica. En 1978 se publicó en España, por vez primera, una *Gramática práctica de español para extranjeros* (Sánchez/Martín/Matilla 1978), específicamente elaborada como ayuda en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Posteriormente han seguido algunas más, sobre todo a partir de 1985.

Las gramáticas del español continúan también la tradición de las gramáticas contrastivas, elaboradas teniendo en cuenta la lengua nativa de quienes aprenden. Raffaello Mancini se hace eco de G. Miranda con su *Nuova grammatica della lingua spagnuola ad uso degli Italiani*, Venezia 1907. O la gramática se torna en método, como recuerda Enyo Gemignani en su *Imparate spagnuolo. Metodo pratico gramaticale*, Firenze 1941. De manera semejante Gaetano Frisoni reduce el aprendizaje de la gramática española a 32 lecciones (*Nuovissimo metodo de grammatica spagnuola in 32 lezioni teorico-pratiche per corsi acceleratti...*, Milano 1949); o se traen a la memoria viejos tiempos y tendencias, como hace A. Pavia-Rizzo con su *Grammatica ragionata della lingua spagnuola*, Palermo 1905.

En Dinamarca, después de Nyrop y R. Rask, se publicó otra obra gramatical, el manual de Bendtsen Eiler, *Spansk Loerbog of Grammatik med Stilovelser* (Copenhagen 1931), que se reeditó siete veces hasta 1945. El libro de Fr. Nancke (*Praktisk Loerbog i Spansk indeholdende Grammatik med mange Eksempler* (Copenhagen, 1909) no deja de ser una gramática práctica como la de su compatriota. También en Noruega se publicaron los primeros manuales gramaticales del español en este siglo, aunque en este país se utilizaban preponderantemente los elaborados en Suecia y en Alemania.

En Francia e Inglaterra, el número de manuales gramaticales de español es ya tan elevado que sería excesivamente prolijo mencionarlos. Metodológicamente la inmensa mayoría no aporta ninguna novedad, aunque es preciso resaltar que una gran parte de ellos se preocupa de anotar en sus correspondientes prólogos que son libros *prácticos*, para aprender a *hablar y escribir el español*. Se transmite así la inquietud mantenida a lo largo del siglo XIX. Pero no parecen haberse encontrado los medios adecuados para que esa faceta "práctica" (equivalente a "hablar el español") pueda cumplirse con eficacia. Se trata de un deseo más que de una realidad. El aspecto práctico suele reducirse a la introducción de temas de traducción directa e inversa, series de textos, diálogos más o menos actualizados, listas de vocabulario con frecuencia agrupados por áreas temáticas y, en ocasiones, algunos diálogos o lecturas de textos escogidos. La organización de estos libros sigue girando, no obstante, en torno a lo gramatical. Los ejercicios se cifran en la traducción directa e inversa o en la construcción de oraciones según las reglas gramaticales formuladas. Es menos frecuente encontrar ejercicios de interacción con preguntas y respuestas que tratan de reforzar o ilustrar una determinada regla de la gramática.

Hacia mitad del siglo se publicaron en España algunos manuales de español para extranjeros. Entre ellos sobresalen el de Martín Alonso (*Español para extranjeros*, Aguilar, Madrid 1949) y el de Francisco de Borja Moll (*Curso breve de español para extranjeros*, Palma de Mallorca, edición de 1954). El de Martín Alonso alcanza su 4º edición en 1966. El de Moll sobrepasa la vigésima edición en los años 70. Ambos manuales reflejan una interesante variante respecto a la aplicación de un enfoque gramatical. No constituyen libros que supongan valores excepcionales, ni siquiera sobresalientes, en la enseñanza del español como segunda lengua, ni en el contexto nacional ni en el internacional. Es de interés, sin embargo, analizar brevemente aquí al menos uno de ellos. Después de todo son manuales que representan las primicias de los libros elaborados por españoles, en España, para enseñar

a estudiantes extranjeros. El hecho es ya por sí solo de enorme importancia, puesto que interrumpe la larga tradición de olvido que padecía esta disciplina en nuestro país.

Martín Alonso explica en el prólogo que su lema es *Por la práctica a la regla*. Previamente no se ha olvidado de hacer notar en ese mismo prólogo el carácter universal del español, el amplio número de hablantes de la lengua, su carácter de lengua "colonizadora", aunque no internacional, como el francés o el inglés, su calidad frente a otras lenguas ("la más elegante y expresiva de los idiomas neolatinos"), y algunos otros adjetivos típicos y tópicos que reflejan una especial mentalidad sobre el carácter del español: lengua "única" en excelencias, quasi 'divina' en carácter y hasta quizás, aunque esto se explicite, casi 'divina' en origen. Lengua tan preciada no puede por menos de enseñarse en su "pureza", si bien el autor concede que los nuevos tiempos exigen una "economía dirigida" en cuanto a la manera de aprenderla, tanto en sus formas correctas como en los textos utilizados, que deben revelar las costumbres españolas y las expresiones usuales del idioma. Introduce también el autor -según confiesa en el prólogo- el principio de gradación y secuenciación, al menos en los temas gramaticales:

> "... empiece Usted la conversación con el tiempo presente de los verbos regulares y los de uso más frecuente en la conjugación irregular, y luego tendrá ocasión de pasar al imperfecto de indicativo, para el que el extranjero siente alguna dificultad, hasta llegar, por último, a los tiempos compuestos y al uso de todos los modismos del español".

El manual se estructura en 22 lecciones. Su organización se hace en torno a los temas clásicos de la gramática tradicional, añadiendo luego algunos más sobre la traducción y cómo llegar a traducir bien (Parte 2º). La lección 1º se inicia con la pronunciación. La 2º, con los pronombres personales, necesarios para las personas verbales. La 3º, con los tiempos simples de **ser, estar** y **haber**. La 4º, con los tiempos simples de los verbos regulares. La 5º, con el sustantivo. La 6º, con los adjetivos. La 7º, con las formas determinativas. La 8º, con los numerales. La 9º, con la derivación y formación de palabras. La 10º, con los verbos irregulares. La 11º, con los modismos del español. La parte II está constituida por 7 lecciones con textos y normas para traducir bien. La parte III consta de 4 lecciones relativas a la correspondencia y otras fórmulas, así como a cuestiones específicas de carácter ortográfico. Este esquema se complementa ampliamente en cada caso con textos, diálogos, vocabulario, expresiones, etc. El autor inicia la lección no enunciando la regla, sino dando ejemplos a través de los cuales deben empezar los alumnos a deducir la generalización, para luego formular el autor la regla exacta. Así, la lección 5º, por ejemplo, consta de las siguientes etapas y materiales:

A. Análisis (*Explique el alumno el género y número de los sustantivos en los ejemplos siguientes*. (Sigue una lista de sustantivos). Luego se pide *Anteponer el artículo correspondiente a los siguientes sustantivos* (Sigue otra lista de sustantivos).

Se formulan a continuación las reglas para el género y número, ateniéndose a lo que es clásico en las gramáticas a este respecto. Se ocupa en ello una página.

B. Diálogos prácticos y formularios: *En el hotel*: Se ofrece un largo listado de vocablos relativos al Hotel, las comidas (más de dos páginas), en el comedor, el menú, la carta. Luego se adjunta un diálogo con el gerente de un hotel para reservar habitación, una serie de fórmulas para el invitado a comer, frases hechas y refranes y cuatro páginas más con explicación y lectura sobre los bares y cafés en las ciudades españolas (costumbres), un diálogo en un café (pidiendo algo al camarero), algunas preguntas relativas a los dibujos del texto anterior y un diálogo final con el profesor. A todo lo dicho hay que añadir un glosario final con traducción de las palabras españolas al italiano, francés, inglés, alemán, portugués y latín.

Como ya he dicho anteriormente, el criterio organizador del manual es la gramática. Las lecciones se suceden unas a otras tratando de agotar los temas fundamentales de aquélla. Al mismo tiempo, el libro pretende poner en acción algunos resortes menos tradicionales, como iniciar la unidad tratando de que el alumno descubra las reglas que luego se formularán; ofreciendo una gran cantidad de léxico relativo a las áreas temáticas más usuales; presentando textos que tratan de describir usos y costumbres propios de la sociedad española, así como una gran cantidad de textos (literarios y periodísticos) para la traducción y el dictado. Como el autor dice expresamente, el libro responde bastante bien al objetivo: *Por la práctica a la regla*. La finalidad última es la regla, la gramática. La práctica sirve a ese propósito. Todo lo demás es realmente accesorio, no fundamental. Incluso un tema tan importante como el de la *gradación*, que apunta el mismo autor, se adecua a los cánones más típicos: que el presente es más fácil que el imperfecto, etc. No se aplica, sin embargo, al vocabulario, ni siquiera a las estructuras y oraciones. La lección 50 consta de textos de complejidad muy notable, incluidas frases subordinadas. Quizás entienda Martín Alonso que la gradación sólo debe aplicarse al contenido gramatical.

Respecto a las formas (morfología) y al vocabulario introducido en cada lección, no hay medida alguna; como tampoco la hay en la cantidad de expresiones, fórmulas o modismos. Finalmente, como es típico en los manuales gramaticales, la tipología de ejercicios es poco variada: comprensión lectora con la ayuda de anotaciones léxicas, memorización de reglas, prácticas de gramática, dictados y traducción.

El origen que motivó la aparición de estos manuales de español para extranjeros en España residía en una realidad que empezaba a consolidarse en algunos centros y universidades españolas: la organización de cursos de español para extranjeros. El libro de Martín Alonso trataba de dar satisfacción a las necesidades derivadas de este hecho. La presencia de materiales que iban más allá de lo estrictamente gramatical tenía como objetivo adecuarse a las necesidades de los alumnos extranjeros que, viviendo en nuestro país, debían comunicarse con la gente de la calle, debían aprender los recursos necesarios para comprar, para preguntar por medios de transporte, por la comida, etc. Nótese que el manual de Martín Alonso incluye materiales complementarios, pero *no ofrece un nuevo método*.

La enseñanza del español se expande debido al incremento de las relaciones comerciales a lo largo del siglo XX. Los libros de diversa índole para la enseñanza de esta lengua aumentan, teniendo en cuenta, incluso, las peculiaridades lingüísticas de aquellos a quienes va destinado el libro. K. M. Sauer publicó en 1936 su *Spanish conversation grammar*, Heidelberg, 1936. A. N. Pauloff imprimió las *Conversaciones español-ruso, ruso-español*, Barcelona 1943. Años antes, Julio Martínez Almeyna había publicado su *Gramatica espanhola para portugueses*, Porto 1927. Las relaciones comerciales a que antes me referí originan también el auge de las obras específicamente orientadas hacia el lenguaje comercial e incluso hacia el autoaprendizaje. Los manuales "comerciales" no son una novedad del siglo XX, pero reflejan bien las nuevas necesidades. No se trata, la mayor parte de las veces, de nada nuevo desde el punto de vista metodológico. Es más, suelen ser siempre materiales anclados en aspectos tradicionales. La obra de G. A. S. Oliver, publicada en Leipzig, 1913 (30 edición), *Grammatik für Kaufleute und Gewerbtreibende*, es una gramática normal, con ejemplos, textos con traducción al español o al alemán y algunos modelos de cartas, documentos comerciales, etc. Otros autores se limitan a textos de carácter comercial, dando por supuesto que la gramática se estudiará por otros caminos. *El español comercial*, de Ricardo Aznar de Casanova, publicado en Mons, en 1913-14 y "destinado a mis alumnos y a cuantos deseen perfeccionarse en el estudio del español aplicado al comercio, con el objeto de extender sus negocios en España y América Latina", consiste en una explicación de términos comerciales (cheques, libranzas, monedas, cartas...). Se trata de un manual basado en la realidad del lenguaje comercial, más que en los aspectos formales o gramaticales del español. Se supone que el método consistirá en la lectura y explicación de tales textos, ya que no se apunta nada más concreto o específico desde el punto de vista de la metodología.

Aznar de Casanova dice que han sido sus alumnos quienes han confeccionado el método y que él no hizo sino elaborar lo que aquéllos le iban preguntando. El autor es más bien ecléctico desde el punto de vista metodológico. Así lo demuestra en su *Idioma español* (1er. Curso), que subtitula *Método directo - ordenado - integral* (20 edición en 1912). Efectivamente, se introducen frases y expresiones propias de determinados contextos comunicativos. Pero todo ello se subordina a los clásicos apartados gramaticales: verbos ser/estar, concordancia, inversión verbo/sujeto, posesivos, etc. La Lección 30, por ejemplo, no pretende enseñar las frases más utilizadas dentro de un determinado contexto para ilustrar, al mismo tiempo, aspectos concretos de la concordancia, sino presentar y favorecer el aprendizaje de las concordancias:

Yo soy alto - a
Usted es bajo - a
El Sr. Falières es grueso -a
Alfonso XIII es delgado - a

O las diversas formas del verbo SER:

París es grande
La mesa es baja
La tiza es corta.
etc.

Indefectiblemente, quienes adoptan un método que ellos denominan ecléctico "para no sujetarse a las deficiencias de los nuevos métodos" no demuestran haber comprendido bien, ni asimilado suficientemente, las nuevas orientaciones. En tales casos lo más común es seguir básicamente con criterios gramaticales, añadiendo algunos elementos, más bien superficiales e inconexos, propios de las nuevas metodologías.

Sólo unos años antes, en 1910, P. Lourtau había publicado el *Vademecum español del comerciante*, en París. Aznar de Casanova se asemeja en su obra al contenido y estructura del manual de Lourtau. Éste explica en el prólogo que los nuevos programas oficiales de 1909 recomiendan el método directo en la enseñanza de idiomas. Así era, efectivamente, desde 1905. Tratando precisamente de seguir tales orientaciones, Lourtau elabora este manual. No obstante, el análisis del libro no permite concluir que se trate de un método directo. Como más tarde haría Aznar de Casanova, Lourtau se limita a ofrecer un conglomerado de materiales (textos) de carácter comercial, acompañados de explicaciones léxicas y de uso. Muy semejante es también el libro de Th. Alaux, *Manuel d'espagnol commerciel à l'usage ... des negociants & des employés de commerce de deux nations*, París (en 1917 se imprimió la 100 edición).

Tanto el comercio como el incremento en los desplazamientos a través de Europa y entre Europa y América, exigían nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, entre las que figuraba el autoaprendizaje. Efectivamente, eran muchos los que decidían visitar un país extranjero sin haber pasado por escuelas o academias de lenguas y no necesitaban la lengua más que para poder "sobrevivir" en otro país. Bastaba, por lo tanto, con un manual en el que el aprendiz pudiera ver solucionadas tales necesidades comunicativas: pedir algo de comer, reservar una habitación, cambiar moneda, saludar... Son necesidades funcionales. El discente utilizaría "su propio método de aprendizaje". Dentro de estas coordenadas se sitúan libros como el de McDonald, *J'apprends l'espagnol seule et je m'attire d'affaire en voyage. Manuel pratique et conversations courantes, avec prononciation facile...*, Liège 1917; el de Oscar Van Slype, *La vida diaria. Método práctico de español*, Bruxelles 1918, etc. etc. Son de especial relieve las series que se expanden por todo el mundo, como es la de ASSIMIL, *El español sin esfuerzo*, fundamentado en el método directo y ampliamente utilizado hasta muy recientemente. La serie ASSIMIL prueba que las nuevas metodologías pueden ser aplicadas también al autoaprendizaje con éxito y eficacia. Naturalmente, la aparición de los discos y demás ayudas sonoras desempeñaron un papel decisivo en la expansión de estos nuevos materiales.

El factor temporal es de gran importancia para quien desea aprender un idioma. Presionado por el ritmo impuesto en nuestra era industrial, el alumno "siente" la necesidad de

adquirir un idioma en "pocos días" o en "pocas horas". De ahí que esas "urgencias" tiendan a ser tomadas en cuenta por autores y editores. Se han impreso libros para aprender español en 3 meses, en treinta días o en sesenta horas: J. De la Ruche, en *La langue Espagnole apprise sans mettre en 30 leçons, suivie d'un manuel de conversation courante appliquée aux règles* (París), pretende lograr el objetivo valiéndose de materiales fundamentados en un enfoque gramatical, con los textos traducidos al francés y adaptados al uso diario; *Spanisch in 30 Tagen*, por L. Freund De Führer-Lozano (Frankfurt 1955), es más optimista en cuanto al tiempo requerido por su manual; todavía más atrevido es Teoodoro S. Romero, quien en 1912 publicó en Philadelphia un libro para aprender español en una semana: *Spanish in a week*.

Lo que el autor hace es distribuir los materiales en siete "días". El lunes se estudia "El alfabeto, artículo, nombre (género), adjetivo, número, Pronombre (posesivos y personales)"; el jueves se reserva para "Los colores, dinero español, verbos irregulares, nombres colectivos, quebrados, vestido y adorno de la mujer, el traje del hombre..." En 72 páginas se acaban los días de la semana. Como procedimiento, Romero se vale de explicaciones gramaticales, vocabulario por áreas y lecturas. Todo es muy simple y sucinto, porque el autor confiesa que lo hace así para que el lector "no deje de ver los árboles por culpa de las hojas"... Como factor positivo, estos manuales suelen estar basados en metodologías "activas", afines al aprendizaje natural, más que a la clásica exposición fundamentada en la gramática.

En 1987 apareció otra serie para la enseñanza del español con ambiciones de internacionalización, *Breakthrough Spanish*, publicada por Pan Books, Londres (*El inglés/alemán... en casa*, en la versión española). En ella se aplican los principios de los programas nocional-funcionales y del método comunicativo. Naturalmente, tratándose de autoaprendizaje y de destinatarios adultos de la más diversa procedencia, los materiales tratan de adecuarse a un término medio en metodología, aprovechando elementos útiles de uno y otro enfoque. Es justo reconocer que el manual citado logra resultados muy positivos en los intentos de adecuación de la metodología comunicativa al autoaprendizaje.

2. Entre el método "tradicional" y el método directo.

El método directo se configuró a finales del siglo XIX, si bien su auge y apogeo, así como su difusión más generalizada tienen lugar en la primera mitad del siglo XX, prácticamente hasta los años cuarenta. De manera coherente y sistematizada, es adoptado por la cadena de escuelas Berlitz en todo el mundo. No obstante, entre este "extremo" y la existencia de los más arraigados sistemas fundamentados en la gramática, se dan numerosos

ejemplos de manuales situados "en un término medio"; se trata de obras que no son exclusivamente gramaticales, pero que tampoco llegan a ser claros exponentes del método directo. Podríamos denominar tales libros como "eclécticos" desde el punto de vista de la metodología. También cabría definirlos como equidistantes del método "tradicional" y directo. Esta sería, probablemente, una definición más ajustada, basándonos en los criterios que rigen la elaboración de los materiales docentes. Aquéllos pueden reducirse a dos:

- el sistema gramatical de la lengua y
- el uso de la lengua en diálogos y textos, primero, y la explicación de la gramática contenida en ellos, después. Normalmente, en esta segunda opción, las cuestiones gramaticales se explicitan y explican siguiendo bastante de cerca lo habitual en las gramáticas: verbos *ser/estar*, presente de indicativo, concordancia, artículo, adjetivos...

A. D. Leeman publicó en 1904 un *Praktische Handleiding ter beoffening van De Spaansche Taal* (*Método práctico para aprender español*) (Gravenhagen). El autor se propone objetivos adecuados a los nuevos tiempos: "leer y entender a los autores españoles contemporáneos y hablar y escribir el castellano con bastante facilidad..." Para ello trata de introducir en su método una "gradación lógica de las dificultades, evitando cuidadosamente acumularlas ...". Sobresale también el hecho de que el verbo recibe prioridad en el estudio propuesto. El primer volumen se ocupa de la *Analogía* (morfología, pronunciación y ortografía). El segundo hace hincapié en la *sintaxis, la derivación y la composición*. Cada lección (del volumen II) se compone de los siguientes elementos:

- un capítulo de sintaxis con su aplicación (reglas y ejercicios)
- unos temas que tienen por objeto no solo extender los conocimientos idiomáticos y sintácticos del discípulo, sino darle también una idea de la nación "cuya hermosa lengua estudia".
- una conversación sobre algún tema de la vida usual o tomada de un drama contemporáneo escrito en el habla que usa la gente educada.
- unos modelos de correspondencia mercantil que, después de traducidos al holandés, se deben reproducir en español con la ayuda de la traducción holandesa.
- un texto en prosa seguido de frases holandesas; al traducirlo, el alumno tiene la oportunidad de aprovechar los hispanismos que se encuentran en el texto español.
- y, en fin, al pie de las páginas o colocadas al final de los textos españoles, algunas notas en las que se llama la atención del lector sobre diferencias idiomáticas de las dos lenguas.

Como muy bien pone de manifiesto el autor, a través de estos elementos constitutivos de la lección se complementa lo gramatical con materiales textuales y notas de uso. Esos complementos en nada desvirtúan el carácter prioritariamente gramatical del libro, especialmente en la parte 1º, donde la dependencia de los métodos clásicos se hace más patente que en la parte 2º.

La obra de P. Boudesseul, *Lengua española. Gramática práctica* (París 1911), no es propiamente una gramática, sino que se aproxima más al esquema de la metodología

"natural". El autor critica este enfoque porque dice que los adultos no aprenden como los niños; sus unidades reflejan una adaptación de lo que se entendía por método natural: se seleccionan frases, se explica la gramática que contienen (esa es su aportación), se practica mediante la conversación, se evita la traducción (aunque se traducen las palabras nuevas para facilitar la comprensión), se hacen preguntas y respuestas con el libro cerrado, se leen textos, etc.

El *Méthode active de la langue espagnole*, de Henri Collet (Bruxelles, 1920), con algunas variantes en el contenido, sigue también los mismos parámetros que Leeman. Ya el autor previene en el prólogo que el español no es un idioma "fácil" y que es preciso aprenderlo sólidamente, es decir, con gramática y traducción. Collet trata de ofrecer un libro para aquellos que no "deseen dedicar tres años a aprender el español".

El Método Directo es casi de obligada referencia en los manuales de principio de siglo. En unos casos para seguirlo, en otros para decir que se sigue sin seguirlo realmente, en otros para aplicarlo de forma corregida o reformada... La crítica más generalizada que se hace a la metodología "directa" es que no propicia un aprendizaje sistemático y estructurado, sino más bien disperso. Con ello se está diciendo que, al faltar la enseñanza de la gramática, no se logra un buen dominio de la lengua. Por esta razón algunos autores intentan modificar este método con el fin de suplir las pretendidas "deficiencias", caso, entre otros, del libro elaborado por la **Academia Gaya**, bajo la dirección de José Gaya y Busquets, *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al "Método Alge"* (San Gall, 1913; 20 edición). En la portada se dice que el método consiste en:

I. Vocabulario del lenguaje usual.

II. Apuntes gramaticales indispensables.

APÉNDICES:

A. Reglas generales de ortografía.

B. Conjugación completa de los verbos.

C. Léxico etimológico, traducido a tres idiomas.

En el prólogo, José Gaya explica que ha llegado al Método Alge decepcionado por los resultados del método Directo, cuya "eficacia no iba muy lejos". Él trata de ofrecer un *método directo completo*:

> "Es decir, el sistema por el que se enseña un idioma utilizando lo que de la naturaleza aprendemos, y por conversación intensa y constante que debe preceder a la lectura y escritura: la percepción, la oposición, la deducción, la intuición, la asociación de ideas, la repetición, y añadiendo la traducción y comparación como últimos medios que con algo de gramática, establecen solidamente en el enseñado los puntos culminantes de lo que estudia".

Esa decepción respecto al "método directo" aparece también en publicaciones posteriores. Uno de sus libros, en la tercera edición de 1921, fue incluso subvencionado por el Estado Español (según consta en la portada): *Lengua española. (Lecciones basadas en la aplicación del sistema de enseñanza práctica de idiomas, con los apuntes gramaticales indispensables, del Instituto "Academia Gaya"*.

Las lecciones del método ALGE comienzan con un texto sencillo sobre el cual se hacen las explicaciones o notas gramaticales. En los consejos a los profesores noveles, el autor señala con claridad que una cosa es ser Licenciado universitario y otra muy distinta saber enseñar la lengua a extranjeros. Por eso da consejos que considera indispensables para quienes deseen utilizar su libro. Entre ellos sobresale la regla de que "hay que empezar dando palabras *sin traducción* y evitando ésta por todos los medios, que es lo característico de nuestro sistema". El resto de materiales (se supone que se refiere a las explicaciones gramaticales) se ofrecerán a continuación para "que se dé cima al edificio".

La estructura de cada unidad se ajusta a lo señalado en la portada: solamente consta de un texto de una a dos páginas y una serie de notas gramaticales. Por ejemplo, la Lección 3 se inicia con los números (del 11 a 1.000.000). Luego continúa con frases como:

> "Esto es el *comedor*; *aquello* es el *dormitorio*.)Qué es esto? Es el comedor.)Qué es aquello? Es el dormitorio.)Es un dormitorio aquello? No señor, aquello no es un dormitorio, es la *cocina*..."

En las **Notas** se dice:

> "- Adjetivos numerales cardinales hasta *millón*.
> - Pronombre demostrativo indefinido *aquello*, como *esto*, invariable. Pronombres demostrativos *aquel, aquellos; aquella, aquellas* concuerdan con el nombre cuando son adjetivos.
> - Adjetivo positivo *grande*, invariable para el femenino, puesto que termina en *e*.
> *Pequeño, -a*.
> - Adverbio de modo *también*".

En otras lecciones, las **notas gramaticales** son más extensas. Adviértase que en el texto, constituido aquí por oraciones, se resaltan algunas palabras imprimiéndolas en negrita. Es el vocabulario que constituye el objetivo de cada lección (como dice el autor en el Prólogo). No se ofrece nada más: ni ejercicios, ni temas de traducción... Así presentado, el manual es casi idéntico a los de Berlitz, excepto en las Notas gramaticales, que añade Gaya. No se entiende, pues, por qué el autor pretende 'desviarse' de tal metodología, si acaba imitándola casi literalmente.

La estructura de cada lección se reduce a lo más esencial: textos en español, ordenados en torno a núcleos situacionales o comunicativos, con gradación estructural "aproximada" en los elementos lingüísticos presentados y resaltando de una u otra manera

los problemas gramaticales implicados por esas oraciones o textos. Se sugiere en el prólogo un método de aprendizaje "natural", pero no se concreta en ningún tipo de ejercicio o actividad que pueda desarrollar la asociación, la intuición, la deducción... Esto parece quedar a criterio del profesor y dependiente de su habilidad. Sin lugar a duda, se espera demasiado del profesor, y se ofrece muy poco para que éste pueda realizar su tarea o alcanzar los objetivos propuestos. Uno no puede por menos de relacionar esta realidad con las dificultades a que se referían los profesores del método directo, quienes no solamente habían de hablar fluidamente la lengua que enseñaban (lo que dificultaba su adopción por muchos docentes), sino que también habían de crear por sí mismos los medios *operativos* para lograr que el método natural funcione realmente en la clase... En este sentido, el método directo, como en general el enfoque basado en el aprendizaje "natural", carece de un adecuado y necesario desarrollo de actividades que hagan factible y medianamente viable su desarrollo en la clase. Se elaboran materiales en la lengua que se enseña, pero a falta de mejores realizaciones concretas, sólo se aglutinan los materiales tanto en torno a cuestiones gramaticales como situacionales o contextuales, dejando al profesor la decisiva y capital responsabilidad de hacerlos digeribles y atractivos para el alumno. En un principio resulta fácil y hasta entretenido referirse a objetos *directamente* (*Esto es una llave.)Qué es esto...?, etc).* Sobrepasado este umbral elemental, el profesor se encuentra con las manos vacías, sin saber qué hacer con textos más complejos o con materiales que no le sugieran "correr", o "abrir la puerta"... Sin un desarrollo paralelo de técnicas adecuadas para lograr los objetivos, el método directo se quedó necesariamente limitado en sus propósitos. El profesor que se encuentra en tal situación vuelve al único parámetro cuantificable que le es familiar: la gramática. En esta dirección parece "reaccionar" el método Alge, muy representativo del actuar de muchos profesores que pretendían seguir la metodología directa, pero que no encontraban el camino para *instalarse* cómodamente en ella.

Algo muy similar ocurre con el manual de Guillermo Hall, *All Spanish Method*, publicado en Londres/Nueva York en 1914. Hall también afirma que sigue el método Directo. Como dice en el Prólogo, ni siquiera hay necesidad de discutir las ventajas de este enfoque didáctico. Él se limita a ofrecer una variante mejorada del mismo. Para ello recuerda que el método es no sólo *directo*, sino también *natural*: debe ser aligerado de cargas excesivas, sin amontonamiento de verbos y palabras que sobrepasen la capacidad de asimilación por parte del alumno. La gramática, según los dictados del método, se enseña inductivamente en su mayor parte, aunque no exclusivamente, porque Hall incluye notas, así como ejercicios abundantes centrados en aspectos gramaticales.

Las lecciones constan de 4 partes:

1. Conversación, que el profesor presenta en clase oralmente, con la ayuda de dibujos y objetos.
2. Notas con explicaciones de gramática y uso.
3. Ejercicios diversos: léxicos y gramaticales fundamentalmente.
4. Preguntas sobre temas de la Conversación.

Como explicación útil, el autor añade una detallada guía de actuación para el profesor. Ésta se centra en el trabajo con objetos, variando las frases
y haciendo intervenir a los alumnos en las distintas modalidades, como era habitual en el método Directo:

> "¿Qué tengo en la mano? (*cogiendo un libro*). - El libro. Ud. tiene un libro en la mano. -
> ¿Quién tiene un libro en la mano? Usted. ¿Dónde tengo yo el libro? - En la mano".

Lo mismo puede hacerse con otros objetos asequibles en un determinado momento. El diálogo (esencialmente ficticio y artificioso) se puede prolongar extensa y casi indefinidamente, constituyendo un modelo para la repetición, reutilizando una y otra vez frases o estructuras similares. La traducción está totalmente prohibida.

En el libro 21, los textos llegan a ser verdaderamente largos, hasta de ocho páginas de extensión, y las explicaciones del vocabulario utilizado, prolijas y similares a las de cualquier diccionario monolingüe. Los ejercicios son de reescritura ("de memoria", dice el autor), de completar elementos en oraciones relativas al texto inicial, de creación libre (*Háganse oraciones con las siguientes frases, usándose el presente de los verbos/pretérito/imperfecto...*) o de preguntas sobre la comprensión del texto inicial o en torno a lo implicado por el mismo. En conjunto, se trata de un manual que se atiene a los postulados de la metodología directa, pero complementada con mayor número de actividades y materiales, de origen variado y de carácter ecléctico.

Las posibilidades técnicas que empieza a ofrecer la impresión facilitan la utilización de dibujos con mayor profusión. Los manuales se apoyan crecientemente en dibujos que ayudan a establecer la relación palabra-objeto. No faltan quienes resucitan la idea (ya concretada por Comenio en el siglo XVII) de asociar palabras con dibujos o escenas en los que cada elemento está numerado para facilitar su identificación en el texto. En este marco se inscribe el libro de R. Torres, *The pictorial Spanish Course*, publicado en su 30 edición en Londres, 1906. El autor sigue los principios del método directo. Sobresale sobre todo el uso que hace de los dibujos. A la izquierda presenta una escena pictórica en la que los objetos, animales o cosas, se señalan con un número. A la derecha se incluye un texto descriptivo, en el cual constan los números correspondientes a las palabras representadas gráficamente. El texto suele consistir en frases descriptivas: "*El abuelo está sentado en un sillón (9) fumando la pipa*". Esta relación palabra/dibujo se complementa, como ya es habitual, con la Conversación y las Notas gramaticales.

3. La permanente tradición de los libros de diálogos .

Al igual que persisten las gramáticas de español y los manuales y métodos basados en la gramática, el siglo XX abunda en materiales diversos que son continuadores de la ya antigua tradición de los diálogos. A través de ellos y en lenguaje usual se transmitían

también elementos culturales propios del país en el que se hablaba la lengua. En el siglo XX, los libros de diálogos se enfocan prioritariamente hacia los turistas y hombres de negocios que sienten o tienen la necesidad de aprender español. Sobre este tipo de materiales didácticos publicados en el presente siglo, interesa destacar como más novedoso y característico que:

- algunos libros de diálogos contienen anotaciones léxicas y gramaticales.
- en un buen número de ellos el texto se acompaña de la traducción literal a la lengua de quien aprende, junto con la pronunciación figurada del español.

Por otro lado, los libros de diálogos se hacían cada vez menos necesarios, especialmente a partir de los años cincuenta, desde el momento en que

a. La metodología audio-oral, situacional y audiovisual, al igual que en nuestros días la comunicativa, ya incluye en los manuales materiales mucho más cercanos a los auténticos y usuales.

b. Las nuevas técnicas facilitaban el acceso a materiales grabados y filmados y, por tanto, auténticos, haciendo cada vez más innecesarios los complementos que podrían proporcionar los tradicionales libros de diálogos.

A principios de siglo todavía abundan los libros de diálogos con anotaciones gramaticales o léxicas. En 1906, S. Dilhan y E. B. Lang publicaron *Conversaciones familiares para aprender el castellano usado en la conversación, con arreglo al nuevo método de enseñanza, París*. Se trataba de conversaciones por temas, pensadas y estructuradas teniendo en cuenta el desarrollo normal y natural de una situación. Por ejemplo, para viajar en tren,

> "1. Preparativos de viaje.
> Cuando se quiere emprender *un viaje*, se ha de considerar, antes de *ponerse en camino*, si se ha de ir *por tierra o por mar*. Después de haberlo decidido, se establece el *itinerario*. Si se ha de ir por tierra, buscando en un *mapa*, o en una *guía*, los lugares y posadas por donde se ha de transitar para llegar al término de la jornada. Luego se consulta el indicador de ferrocarriles para saber a qué hora llegan y salen los trenes, etc."

Adviértase que se llama la atención sobre las palabras clave mediante los tipos en cursiva. A lo largo de 146 páginas, los autores recorren los principales temas de interés en la vida cotidiana: *De viaje, la familia, la casa, el fuego, alumbrado, comidas....*

Es más clásico el manual de J. Schilling, profesor de español del cantón de Zürich, con su *Don Basilio, oder Praktische Anleitung zum Mündlichen und schriftlichen Verkehr im Spanischen*, publicado en Leipzig en el año 1900, en su tercera edición. El librito nos recuerda la candidez de aquellos primeros diálogos del siglo XVI, aunque adaptado el estilo a la época moderna:

> "Don Basilio, soltero y profesor de lenguas, que tiene vacaciones, es despertado por su criado Juan.

Juan: (Buenos días, señorito, buenos días!

D. Basilio: (Buenos días, Juan!

J.)Cómo ha pasado Ud. la noche?

B. (Bien hombre, bien! Pero)qué diantres vienes a despertarme tan temprano?

J. Pues señor, no hago más que cumplir sus órdenes.

B.)Qué hora es pues? No parece sino que he dormido tan solo un par de horas.

J. Ya son las siete dadas, y para las ocho vendrá un caballero que ya estuvo aquí ayer tarde.

B.)Quién es, cómo se llama?

etc."

A raíz de este "despertar", se habla luego de las prendas de vestir. Otro diálogo trata sobre el desayuno, siguiendo la trama iniciada; a continuación se pasa a la visita inesperada... La novedad de *Don Basilio* es que el autor, en notas a pie de página, facilita la lectura mediante la traducción de términos y expresiones al alemán o mediante la aclaración de algunos usos que él considera de interés para los estudiantes alemanes.

Muy similares en forma y objetivos son los *Spanische Gespräche (Diálogos castellanos*) que imprime en 1921 el Dr. R. Ruppert y Ujarovi, en Heidelberg, dentro del denominado "Método Gasper-Otto-Sauer". Los diálogos que aquí se ofrecen son más elaborados que los anteriores y se ajustan a ciertos principios de gradación en la complejidad. Se complementan también con anotaciones relativas a modismos, vocabulario y formas verbales (en especial las irregulares), todo ello convenientemente traducido al alemán. Los diálogos se presentan en doble columna: a la izquierda el texto español y a la derecha la traducción alemana.

Este mismo proceder se observa en otros manuales posteriores, pero añadiendo una tercera columna con la pronunciación figurada. Este es el caso del *Tourist's Vademecum* publicado por Pitman en Londres, en 1933. Pitman, más que diálogos clásicos, ofrece minidiálogos representativos de microsituaciones útiles para quienes viajan por España o Hispanoamérica. Para no ser excesivamente repetitivos, baste con anotar que la mayor parte de los libritos que actualmente se pueden adquirir en librerías y kioscos son de características similares. Mediante una selección de frases propias de contextos y situaciones más frecuentes, a las cuales se añade la traducción y la pronunciación "figurada", se pone al alcance de cualquier turista un medio útil, simple y fácil para expresar algunas de las necesidades previsibles en el país deseado. Lo que no puede garantizarse es entender a los hablantes nativos del idioma en cuestión...

Las necesidades del turista (ya no sólo del viajero) están presentes en el libro de J. Laborde, *Le touriste français en Epagne*, (París, 1909), que incluye todo lo "útil" en el estudio de lenguas: gramática, vocabulario, expresiones... y en el de J. Normand, *Extracto para los países de lengua española de la Guía Intérprete internacional inmediata. Medio práctico, sin conocimiento previo de lenguas, al alcance de todo el mundo*, (París, 1914).

Paralelos a los libros de diálogos, pero más sesgados hacia lo inmediatamente útil y funcional, son los manuales que constan de listas de vocabulario y conjuntos de frases útiles en determinadas situaciones. Son, probablemente, los mejores predecesores de lo que en los años setenta se denominarían "programas nocional-funcionales". Los conjuntos de frases funcionales se venían incluyendo en diferentes manuales desde muchos siglos antes, continuándose así una tradición secular. Los turistas, que tras la segunda guerra mundial, pronto se contarán por millones, encontrarán una ayuda valiosa en el libro de Otto Swoboda y José Valverde, *Spanisch für Auswanderer. Ein Abriss der spanischen Sprache in Wort und Konversation unter Berücksichtigung der in Südamerika gebräuchlichen Redewendungen*, (Insbruck-Wien, 1946). El librito es sumamente sencillo: ofrece una secuencia de frases usuales necesarias en determinadas situaciones (*Salutación y cortesía, De viaje,* etc.), seguidas de una lista de vocabulario útil en tales circunstancias. Todo ello traducido al alemán.

Un tanto diferente, pero dentro de la misma orientación, puede situarse el libro de Grete Mecenseffly, *Jetzt kann ich Spanisch. Handbuch zur Vollkommung der Kenntniss der spanischen Sprache* (Wien, 1946). La obra se reduce a un listado de expresiones y vocabulario organizado por áreas temáticas, con su correspondiente traducción al alemán. La publicación de L. Hauknecht se orienta hacia el autoaprendizaje: *Spanisch für jedermann* (Cernauti, Rumania, 1939). El autor se vale de todos los elementos y clases de ejercicios usuales en estos libros: gramática, vocabulario por áreas, temas de traducción, conversación, lecturas...

Tampoco faltan libros de lecturas, generalmente ofrecidas como complemento, al estilo de lo que hacen los profesores De Gibert et Lamezan en *Nouvelle méthode pratique d'espagnol. Voyage ideal en Espagne* (Toulouse 1909). La única característica destacable de muchas de estas obras reside en el hecho de que se presentan en dos idiomas, como ayuda a la comprensión del texto.

En un siglo en que la cantidad de materiales docentes de toda índole se multiplica año tras año, no pueden faltar ideas originales, expuestas y llevadas a cabo con mayor o menor éxito. Entre esas realizaciones empiezan a destacar los libros expresamente elaborados para sectores concretos. Me referí antes al comercio como una de las áreas más llamativas; pero se dan otras que podrían tildarse de minoritarias o incluso "ocasionales". El Mayor J. A. Moss y el teniente John W. Lang publicaron en 1916 un librito para sus soldados: *Spanish for soldiers*. A pesar de que los autores no son lingüistas, ni tampoco profesores especializados en la enseñanza de idiomas, logran unos resultados dignos de ser tenidos en cuenta. Parten del principio de que el español debe aprenderse *pensando en español*. La base de sus prácticas reside en

- ejercitar la mente
- ejercitar el oído
- ejercitar los músculos de la garganta.

Para lograr tales fines se valen de pocas explicaciones gramaticales, de mucha práctica repetitiva, de lecturas y de memorización de frases y vocabulario propio de la vida militar.

De no menor relieve son los variados "métodos" que se imprimen con la pretensión de ser nuevos. Muchos de ellos no lo son en absoluto, aunque éste no es el caso del denominado *Mertner*: *Spanisch für Deutsche* (Kempten 1923). El método se fundamenta no en bases lingüísticas sino *psicológicas*; concretamente en la "sugestión". El alumno debe pensar y sentir en español desde el principio. Esta aproximación al aprendizaje cambia radicalmente la utilización que debe hacerse de textos y gramática; pero sobresale la idea de que la lengua se aprende "globalmente" y a partir de textos reales. Sin embargo, la manera como se concreta *operativamente* el método "sugestivo" es susceptible de topar con muchos problemas. Efectivamente, el Mertner no parece haber superado muchos de los "lastres" existentes en la docencia de lenguas. Las unidades se inician con textos extraídos de la prensa, por ejemplo; luego se acompañan de una lista de vocabulario traducido (para facilitar la comprensión) y de utilización de explicaciones gramaticales que recogen en su totalidad la jerga de los gramáticos. Esas son las ayudas que se ofrecen, a pesar de que abunden los consejos en el prólogo. El intento de introducir la gramática a manera de diálogo no disminuye en nada la dificultad del tema para quien no es lingüista. Esta metodología se populariza poco más tarde, bajo el nombre de *sugestopedia* y con distintas técnicas para ponerla en práctica. A Mertner le cabe el honor de haberse planteado el método tempranamente.

4. La metodología de componente y base estructural.

El término "*Lingüística aplicada*" aparece por vez primera en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning***.** *A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. La revista había sido fundada por Fries y otros lingüistas, según las líneas desarrolladas por el Instituto de Inglés que el mismo Fries había creado en la Universidad de Michigan. En un principio el término se asocia casi exclusivamente a la enseñanza de lenguas modernas. Pronto se amplía, sin embargo, a otras áreas y llega a constituir Departamentos autónomos en las universidades, primero norteamericanas y luego europeas. Esta importante rama de los estudios lingüísticos se empezó a implantar en España bastantes años después. Sólo en la década de los setenta se iniciaron algunos cursos de "Didáctica de lenguas modernas" en unas pocas universidades. La **Asociación Española de Lingüística Aplicada** (AESLA) consolidó la situación, tras su creación en 1981. La importancia de la lingüística aplicada para el área de la enseñanza de idiomas ha sido capital: esta rama de los estudios propició que la disciplina de cómo "enseñar lenguas vivas" ocupase un lugar en el mundo académico y en la investigación, teórica y experimental, desde el momento en que entró a formar parte del currículo académico.

Es comprometido reducir a unas pocas ideas y principios lo que acabará denominándose *Método Audio-oral* ("Audio-lingual Method", en inglés), y posteriormente *situacional* en Europa o *estruturo-global* en la variante ofrecida por el SGAV en Francia. Además, es preciso reconocer que los cambios no suelen darse de manera repentina,

prescindiendo de manera radical de lo que había precedido. Efectivamente, algunos de los elementos que se convertirán en característicos de la nueva metodología ya habían estado presentes en muchos manuales; así por ejemplo, la repetición "mecánica" de estructuras, el énfasis en la necesidad de aprender a hablar la lengua, la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano, la inoperancia en que desembocaba la enseñanza centrada exclusivamente en la gramática, etc., todos ellos eran "lugares comunes" en los ambientes que buscaban mayor eficacia docente y nuevas vías para alcanzar los objetivos que todos se proponían: hablar y escribir bien la lengua que se aprendía.

Entre los muchos factores que contribuyen a la configuración de la nueva metodología, destacaría especialmente el derivado de los estudios lingüísticos que dan origen a la escuela estructuralista en los Estados Unidos. Son Bloomfield primero y Fries después quienes originan el movimiento renovador. Bloomfield quizás "involuntariamente", Fries de manera consciente y científica.

En 1942 Bloomfield publicaba su libro *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Precisamente en ese mismo año se publicaba también el de Bloch y Trager, *Outline of linguistic Analysis*. Ambas obras fueron consideradas como de lectura necesaria para quienes trabajaban en el ASTP (*Army Specialized Training Program*) del ejército norteamericano. Téngase en cuenta que son años decisivos para los ejércitos occidentales. La necesidad de aprender idiomas como el alemán y el japonés era "perentoria". Para ello no servía el método gramatical, ya que la memorización o aprendizaje de reglas y frases bien construidas no facilitaba la adquisición rápida que exigían los responsables de la milicia; ni tampoco se ofrecía con la gramática la posibilidad de comunicarse oralmente en la lengua del enemigo cuando, por ejemplo, cientos de paracaidistas debían ser lanzados en tierras extranjeras. El método directo tampoco era lo más adecuado, pues la escasa elaboración de los materiales con que se trabajaba facilitaba la dispersión del aprendizaje. El ejército tenía necesidad de materiales muy concretos que pudiesen ser asimilados con rapidez, logrando un "acento" lo más cercano posible al de los hablantes nativos.

Es verdad que, aparte de las necesidades derivadas de la II guerra mundial, en los Estados Unidos ya existía un caldo de cultivo favorable a los cambios sustanciales desde finales del siglo XIX. Recuérdese el interés que provocó en este país americano el movimiento reformista, ampliamente divulgado por el profesorado de alemán, muy afín a la formación académica germana. Téngase en cuenta, igualmente, el impulso innovador del profesor Luquiens en la Universidad de Yale. Faltaba, no obstante, el arranque definitivo. Éste vino dado por los nuevos métodos de análisis lingüístico patrocinados por Bloomfield y la escuela estructuralista americana, centrados en la búsqueda de las estructuras fundamentales de una lengua. Se daba así una garantía científica al intento renovador. El trabajo del "lingüista aplicado" o mediador entre el lingüista científico y el estudiante, que acercaba esos materiales al alumno y le facilitaba su adquisición mediante memorización y repetición intensiva, sería el eslabón necesario para completar la cadena.

El programa ASTP fue de gran importancia y envergadura: duró 9 meses, desde abril a diciembre de 1943 e implicó el trabajo de unas 15.000 personas, formadas en 27 lenguas. El *Spanish Basic Course* apareció impreso por vez primera en 1957, bastantes años después de iniciado el proyecto. Las directrices "de uso" exigen explícitamente que sea utilizado por un profesor nativo que haya sido formado para tal fin y que enseñe bajo la supervisión y guía de un "lingüista científico". Cada clase de este curso está formada por seis alumnos que reciben una media de seis horas diarias y deben dedicar dos horas para la preparación individual de la clase, utilizando sobre todo cintas grabadas, con las estructuras lingüísticas objeto del aprendizaje en cada caso. En cursos intensivos, seis meses deben ser suficientes para adquirir los conocimientos de lengua previstos en el libro.

El esquema de trabajo es el propuesto por Fries y la clave reside en la elaboración de los materiales. Esta es tarea de los lingüistas. Es un trabajo de carácter científico en el que se determinan cuáles son las estructuras de la lengua, desde las más básicas hasta las más complejas. Luego, su tarea se completa con la producción de materiales en los cuales se insertan debidamente estas estructuras, utilizando para ello el vocabulario más frecuente y pertinente. También se debe reparar en las dificultades específicas que pueda presentar la lengua que se enseña. Hecho esto, los resultados se pasan al profesor, quien tiene la responsabilidad de llevar los materiales a la clase y allí hacerlos operativos. La responsabilidad principal dentro de este proceso reside en el lingüista, no en el profesor. Este, de hecho, puede ser reemplazado con facilidad, ya que es un elemento intermedio. De ahí que incluso el laboratorio de idiomas pueda constituir -como ocurrirá en realidad- un sustituto "ideal" del profesor. Se instaura así un *culto a los materiales y su elaboración*. Se parte de la base de que si los materiales presentados al alumno son buenos, científicamente correctos y adecuados, el resultado no puede ser otro que la adquisición de la lengua. Se deja incluso de lado la cuestión del método. Fries declara en un principio que su enfoque oral "is not primarily a new method as such" ("no es propiamente un nuevo método").

Pero éste quizás sea uno de los casos en que lo que piensan los protagonistas no se corresponde exactamente con lo que está ocurriendo: el ‘método oral’ se convierte pronto en una bien delineada metodología. A ello contribuye la manera como se aplican los materiales en la clase: la adquisición de una lengua **mediante la repetición de estructuras**, repetición que se lleva a cabo

- por medio de ejercicios de sustitución de elementos,
- mediante el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con ciertos estímulos lingüísticos o, sencillamente,
-repitiendo frases oídas.

Aunque Skinner no hubiese influido en la configuración del nuevo enfoque, éste se hermana perfectamente con el planteamiento de su teoría de formación de hábitos mediante repetición. El concepto de "hábito" es pronto adoptado en la terminología y ciencia del lenguaje. En esencia, los materiales elaborados por los lingüistas en las primeras versiones, para el programa ASTP, constan de todos los elementos que se harán clásicos en los métodos audio-orales:

1. Un primer y breve diálogo situacional en el que se contienen el vocabulario y estructuras que constituyen el objetivo de la lección. Por ejemplo:

-)Cuánto le debo?
- Son cuatro pesos.
- En el hotel me dijeron que serían dos.
  Le doy tres. Uno de propina.
- Bueno, gracias, señor."

Tras ofrecer algunos microdiálogos o microsituaciones como éstos, se presenta visualmente un cuadro con las formas del artículo determinado e indeterminado. No acompaña ninguna otra explicación (esto es algo que el alumno debe inferir inductivamente). Luego se pasa a identificar algunos modelos problemáticos:

Aquí hay un hotel bueno.

Para propiciar una respuesta modelo:

Aquí hay unos hoteles buenos.

A continuación se producen modelos a partir de una estructura-patrón:

Tengo una pluma excelente.	*Tengo unas plumas excelentes*
Tiene el mismo libro	*Tiene los mismos libros*
etc.	

Ejercicios similares se repiten con otros "modelos problemáticos", como el constituido por el verbo *estar*. Los ejercicios pueden ser también de sustitución de determinados elementos por otros equivalentes y relacionados con las estructuras modelo:

Modelo: Antonio está en el centro.
Resp. Están en el centro.
Ejercicio: Yo estoy muy bien aquí.
Resp. Alicia .....
Nosotros .....
etc.

Así discurre cada lección del *Spanish Basic Course*, anteriormente mencionado.

Corren los años en los que se origina una notable fiebre en torno a la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos, generalizándose la impresión de que "se ha dado con la solución definitiva". El hecho de que los lingüistas, como científicos, hayan sido no sólo

quienes iniciaron el nuevo enfoque, sino también quienes elaboraron los materiales para la docencia, fue un factor decisivo para llegar a tal convicción. Aunque no se pretenda crear una nueva metodología, pronto ésta quedará perfilada y con un nombre: *Audio-oral Methodology* (Metodología *"audio-lingual o Audio-oral"*, es decir, que se fundamenta en escuchar y hablar). Otros apelativos, como "mim-mem ('mimicry-memorization') son menos afortunados y apenas si han salido de las fronteras de EE. UU.

A pesar de que el nuevo método se originó a raíz de los escritos de los lingüistas "teóricos", fue, sin embargo, un lingüista aplicado quien lo presentó al público de manera estructurada, clara y directa: el profesor *Robert Lado*, de origen español e íntimo colaborador de Fries en la Universidad de Michigan. Con su libro *Language Teaching. A scientific Approach*, 1964, Lado ofrece una clara descripción de los principios y procedimientos del método "audio-oral". Sin negar la complejidad del aprendizaje en general, el libro sienta las bases de los principios estructuralistas aplicados a la enseñanza de lenguas, a la vez que se consagra como actividad clave la técnica de la repetición recursiva con el fin de lograr la "formación y consolidación de hábitos lingüísticos". Junto a estos dos pilares, se hace hincapié en la enseñanza de la lengua oral y formación de buenos hábitos de pronunciación, en la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de la lengua, en la estructuración de las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita) como componentes básicos de la lengua y en la propuesta de algunas técnicas eficaces para el profesor en el aula. A todo ello se suma la importancia otorgada a los elementos técnicos: magnetofón, proyector de diapositivas, retroproyector y laboratorio de idiomas.

Podría decirse que la enseñanza de lenguas se convierte desde los años cincuenta en una "cuestión nacional" dentro de los Estados Unidos y que de aquí se extiende y expande a todo el mundo. Nunca hasta entonces los profesores de idiomas habían estado tan concienciados sobre su profesión, ni habían trabajado tanto y con tanto entusiasmo para hacer bien y eficazmente su trabajo. En paralelo con ese entusiasmo se empiezan a producir materiales para la clase "audio-oral".

Ya en 1947 G. A. Mode y W. Simon habían publicado en Londres su *Gimnasia estructural en español. Structure drill in Spanish*. Se trata de un buen exponente de lo que sólo 5 años antes había preconizado Bloomfield y los programas de la ASTP. Cada uno de los volúmenes de la serie consiste en 50 patrones, fundamentado cada uno de ellos en una característica de orden estructural. La finalidad es cubrir todas las peculiaridades sintácticas del español. Además, los autores declaran que darán una especial importancia a las frases idiomáticas en los niveles más adelantados. Para ilustrar y practicar con cada uno de los patrones estructurales se ofrecen 15 frases, todas ellas representativas del habla real, dicen. Se parte de la base de que una vez que la estructura primera o patrón ha sido explicado a los alumnos, éstos no encontrarán dificultad alguna en la comprensión y práctica de los demás, ya que la única dificultad añadida se restringe al vocabulario o carácter idiomático, pero no a la estructura lingüística. Como procedimiento en la clase, se pide al profesor que no permita que el alumno consulte la frase-modelo antes de intentar encontrar por sí mismo la solución

correcta en cada uno de los ejemplos que siguen. Una vez que el conjunto correspondiente a cada patrón haya sido trabajado suficientemente, el alumno intentará leer todas las estructuras, en voz alta y varias veces, individualmente o en grupo, hasta lograr una asimilación total. En esta *Gimnasia estructural* (un título sugerente y afín a la nueva metodología) se acompaña la traducción inglesa con sus correspondientes estructuras españolas. Esto no es en absoluto lo que ocurrirá en los próximos años. Las propuestas y principios de los lingüistas, junto con la práctica de los autores de manuales y los profesores en la clase, acaban por delinear un método que el lingüista W. Moulton (1961:86 ss) reduce a cinco principios:

1. La lengua es oral, no escrita
2. La lengua es el resultado de un conjunto de hábitos.
3. Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua.
4. La lengua es lo que hablan los hablantes nativos de la misma, no lo que alguien cree que debe ser.
5. Las lenguas son diferentes.

Estos principios se irán repitiendo en la mayor parte de libros sobre didáctica de lenguas durante dos decenios. Con el primer principio queda asegurada la primacía de la lengua oral. Hasta se llega a aconsejar que los alumnos no abran el libro de texto más que después de 30 o 60 horas de clase "oral". Queda también asentada la aplicación de los principios de la psicología conductista de Skinner al área del aprendizaje de lenguas. Si la lengua es un conjunto de hábitos lingüísticos, éstos deben adquirirse mediante repetición, ejercicio que se convierte en el más representativo de la nueva metodología.

La oposición frontal a toda enseñanza gramatical se explicita claramente en el principio 31: la lengua no es el resultado de una norma impuesta por un grupo de sabios (académicos, gramáticos, etc.), sino que resulta precisamente del consenso de los hablantes. El descriptivismo propio del estructuralismo queda así bien reflejado. Basta, por tanto, con aprender el uso; aprender la regla olvidando el uso sería contrario a la realidad misma de la lengua. En las mismas premisas y similar argumentación queda implícito el principio 41. Finalmente, la constatación, por demás obvia, de que todas las lenguas son diferentes, pone de manifiesto una de las preocupaciones de los estructuralistas: los estudios contrastivos. El contraste de lenguas es uno de los utensilios de que se valen los lingüistas para la elaboración de los materiales docentes. Las estructuras objeto del aprendizaje se seleccionan teniendo en cuenta estudios de contraste entre la lengua de quien aprende y la lengua aprendida. Para no propiciar las transferencias de una a otra lengua (en especial las que serían erróneas), la traducción queda tan prohibida como el uso de la lengua escrita en los primeros estadios del aprendizaje. La traducción no lleva -dicen- sino a errores por influencia de la lengua materna.

Se logra así definir una metodología "científica" nacida parcialmente en tiempos de guerra:

- Debe seleccionarse primero el conjunto de estructuras lingüísticas objeto del aprendizaje.

- Deben contextualizarse esas estructuras en un diálogo o texto inicial en el cual se incluyen las estructuras lingüísticas que constituyen el objetivo de cada unidad.
- Debe seleccionarse el vocabulario implicado por tales estructuras de acuerdo con los listados de frecuencia elaborados al efecto.
- Hay que atenerse a la lengua usada por los hablantes, no a la teoría o a lo que puedan decir las gramáticas ancladas en el pasado o en enfoques literarios trasnochados.
- Debe incluirse un buen número de ejercicios que posibiliten la repetición y consiguiente internalización de las estructuras propuestas y el vocabulario en que éstas se sustentan.
- Debe aportarse material recursivo y de repetición para el trabajo con magnetofones o laboratorio de idiomas.
- La ordenación o distribución de estructuras en cada lección o unidad, se hará teniendo en cuenta el principio de sencillez frente a complejidad: las estructuras más simples o sencillas se introducirán al principio, progresando luego, paulatinamente, hacia las estructuras más complejas.
- Los mismos criterios se utilizarán con el léxico, pero subordinando la selección de éste a su frecuencia de uso.
- Todos los demás materiales quedarán subordinados a los procedimientos anteriores.
- En la clase no se explicará la gramática: ésta la debe inducir el alumno por sí mismo, subconscientemente.
- En la clase solamente se hablará la lengua que se enseña.
- En la clase no se traducirá.
- Tanto el profesor como el alumno han de ser activos en el proceso.

La nueva metodología puede pecar de simplista, pero no cabe duda de que es clara y fácilmente asequible. La actividad de varias instituciones norteamericanas para extender el conocimiento del nuevo método es enorme. Entre las que afectan al español está la desarrollada por la *Modern Language Association of America*. Uno de sus proyectos será la elaboración de libros de texto para enseñar diversas lenguas de acuerdo con el método audio-oral. El manual de español se publicó bajo el título de: *Modern Spanish*, (1960) y fue dirigido por Bolinger, Donald Bowen, M. Brady, E. F. Haden, L. Poston y N. P. Sacks. El libro consta de 140 mini-unidades, incluyendo en cada una de ellas cuestiones lingüísticas del español, muy específicas y concretas. La presentación del problema, esquemática y a través de ejemplos, es seguida de ejercicios recursivos (*drills*), de modelos estructurales de traducción, de ejercicios de substitución y de patrones de repetición, todo ello aplicado tanto a la morfología como a la entonación y a la sintaxis. Rompiendo uno de los principios enunciados anteriormente y vigentes en la mayor parte de manuales, en cada mini-unidad se suele incluir un apartado de "Discusión" en el que se explican algunas características de las estructuras introducidas anteriormente, especialmente desde el punto de vista de contraste con el inglés. Aunque el libro fue ampliamente utilizado por el nombre de quien lo patrocinaba y por la calidad y fama de los lingüistas bajo cuya responsabilidad se elaboró, su

aplicabilidad al aula es modesta. Probablemente su mayor valor reside en que constituye un excelente material lingüístico susceptible de servir de guía a profesores y autores de manuales.

La nueva metodología había surgido y se había configurado en los Estados Unidos. De aquí se exportó a todo el mundo. El gobierno americano fue generoso incluso en la formación de profesores extranjeros dentro de este nuevo enfoque, aunque no sin tener en cuenta las conveniencias políticas del momento, que llevaban a favorecer a ciertos países o lenguas más que a otros. En Europa no acababa de asentarse plenamente el nuevo enfoque. No podía ser de otra manera: la larga tradición de enseñanza de idiomas en el viejo continente se resistía a desaparecer de la noche a la mañana y el método directo, así como sus variantes, centradas en torno al método natural, tenía buena acogida entre estudiosos y entre muchos profesionales. En cambio en los Estados Unidos el profesorado acogió la nueva metodología con un entusiasmo que llegó en ocasiones a rayar con el fanatismo, como se demostró pocos años después, al comprobar el país entero que el método "científico" no era la esperada fórmula mágica en la que tantas esperanzas se habían depositado.

Francia e Inglaterra se mostraron reacias a aceptar sin más el método audio-oral. Quizás contribuyó a ello tanto el "orgullo nacional" como las diferencias en los planteamientos científicos sobre el lenguaje. En la reunión propiciada por el British Council en 1955 y en la patrocinada en 1959 por la United States Information Agency, se pusieron de manifiesto las diferencias de concepción y de matiz frente al método audio-oral. Había muchas coincidencias, no obstante; no en vano el estructuralismo constituía la base de los estudios lingüísticos por aquel entonces y eran lingüistas los protagonistas del cambio y de la discusión. Pero la escuela londinense de lingüística, deudora de Firth, contraponía el concepto de *situación* al de *formación de hábitos* y los lingüistas británicos no aceptaban sin condiciones la validez del análisis contrastivo para la clase de lengua. De hecho, cuando los manuales británicos para la enseñanza del inglés empiezan a cambiar y ajustarse a los nuevos tiempos (con bastante retraso respecto a lo que ocurría en los Estados Unidos, ya que los profesionales del Instituto Británico también se aferraban a sus tradiciones pedagógicas, más bien centradas en aspectos gramaticales y léxicos) aparecen con características propias respecto a los que se habían elaborado o estaban elaborando en los Estados Unidos. La definición acuñada para esta variante británica es la de *método situacional*. Quizás el mejor exponente de este enfoque sea el libro de L. G. Alexander, *First Things First*, publicado en la década de los setenta para enseñar inglés a extranjeros. Sin lugar a duda, la difusión de este manual constituyó la mejor y más eficaz exportación del "modelo británico" aplicado a la enseñanza de idiomas.

La base seguía siendo estructural, pero a ella se añadía el concepto de "situación" como punto de partida y se retraía un poco de la repetición mecánica (formación de hábitos), ampliando la flexibilidad de algunos ejercicios. Cada unidad de este librito se estructuraba en dos secciones: la primera se iniciaba por medio de una situación en la que se utilizaba un lenguaje cuidadosamente seleccionado y gradualmente introducido, de acuerdo con los principios estructuralistas, pero conservando elementos propios de la situación elegida. La

comprensión se facilitaba mediante el contexto situacional y con una secuencia de viñetas representativas de las ideas clave de la situación. Luego se ampliaba la comprensión léxica y estructural con más dibujos. La segunda parte consistía en ejercicios de substitución, de pregunta-respuesta y de repetición recursiva de estructuras. En conjunto, pues, la unidad se enriquecía un poco y se acercaba más a la realidad comunicativa a través de un mínimo de contexto.

La variante británica es precisamente la que sirve de modelo al primer método completo e integrado que se elabora en España dentro de la metodología de base estructural. El profesor A. Sánchez, junto con otros colaboradores (Ríos/Domínguez/Matilla para el nivel I y Cabré/Matilla para el nivel II) publicó en 1974 *Español en Directo* (Madrid). Este manual fue el primero que se imprimió en España, específicamente orientado hacia la enseñanza del español para extranjeros y teniendo en cuenta las nuevas corrientes metodológicas.

Español en Directo está estructurado en tres niveles. A su vez, el I y el II se subdividen en otros dos, resultando, en realidad, cinco libros de texto. Cada Unidad del Nivel I (I-A y I-B) consta de los siguientes elementos:

- Una primera página en la que se contiene un diálogo que refleja una situación de la vida diaria (conocerse unos amigos, en el hospital, de viaje...). La comprensión del texto se facilita con la inclusión de varias viñetas alusivas al mismo.
- Un cuadro esquemático de los elementos gramaticales o estructurales que constituyen alguno o el principal objetivo de la unidad, seguido de varios ejercicios de corte estructural, para permitir la internalización de los elementos o estructuras presentados.
- Dos páginas con dibujos para favorecer la asimilación de estructuras o léxico y la práctica con dichos elementos. Dicha práctica es oral.
- Otras dos páginas con diversos ejercicios de transformación, sustitución o repetición para asentar la adquisición de las estructuras presentadas en la lección.
- Una última página en la que se reproduce mediante dibujos una situación paralela a la introducida en el principio. El objetivo de dicha situación ilustrada es facilitar la transferencia de lo aprendido a contextos similares.

Español en Directo está, pues, encuadrado dentro de una metodología de base estructural, pero adscrita a la variante "situacional". No obstante, como también queda patente en un análisis pormenorizado del libro, la presencia de componentes propios del método directo (utilización frecuente de dibujos para favorecer la asociación palabra-objeto) es evidente, así como ciertos resabios del método gramatical en la esquematización de algunos puntos de la gramática (si bien este aspecto es bastante común en todos los métodos de base estructural, como ya se apuntó al hablar del proyecto de la MLA estadounidense). Como no podía ser menos en un manual de la época, al libro del alumno acompañan un *Cuaderno de Ejercicios* para el trabajo en casa y, muy especialmente, un librito con ejercicios de repetición, transformación y recursividad de patrones *para el uso en el laboratorio de idiomas o con el magnetófono*.

Al igual que en Inglaterra, también en Francia se desarrolló otra variante dentro de la metodología de base estructural: la que se denomina, por los mismos autores, *metodología estructuro-global audiovisual*. Es preciso anotar que los fundamentos y principios siguen siendo los propios del método audio-oral norteamericano, sólo que en Francia se añaden algunos elementos derivados, principalmente, del mayor uso de los apoyos visuales y de la idea de 'comprensión global' del texto, frente a la posible dispersión o comprensión parcial que puede suponer la parcelación de los elementos lingüísticos en estructuras desconectadas. Un excelente exponente de esta variante es el libro de Capelle y otros, *La France en Direct*, publicado en la década de los 70, así como el producido en el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de Mons, *Vie et dialogues de la France*. Los elementos visuales se convierten en protagonistas de la clase; se "legisla" férreamente para que el profesor retrase notablemente la introducción del material escrito; se insiste en propiciar que el alumno comprenda globalmente un diálogo situacional antes de trabajar con las estructuras de la Unidad; la introducción del vocabulario en la clase también se atiene a criterios férreos de frecuencia (mediante estudios realizados estadísticamente para elaborar previamente el "Vocabulario fundamental", de unas 800 palabras). Como resultado se obtiene un método más "afinado" y perfeccionado en algunos aspectos. No obstante, es preciso reconocer que lo esencial del método audio-oral sigue en la base.

En imitación casi literal de la variante francesa se elaboró una versión para el español: *Vida y diálogos de España*. La estructura del libro se ajusta con fidelidad a los postulados del Centro de Mons: predominio del dibujo, dilación en la introducción del material escrito, comprensión global antes que parcial, asociación del contenido lingüístico de cada situación a una secuencia de dibujos y, como es propio de la metodología estructural, un buen número de ejercicios de repetición, sustitución y recursividad en la práctica de estructuras. El carácter del método, la aureola de dogmatismo que presidió su difusión en las áreas de influencia francesa, las desmesuradas exigencias al profesor que deseaba usarlo, todo esto restó popularidad al libro, especialmente a la versión española.

Me he cifrado en lo más representativo dentro de la metodología estructural referida al español. Sería injusto no reconocer que fuera de España se siguieron produciendo muchos libros de texto dentro del nuevo enfoque. En los Estados Unidos su cómputo sería casi prohibitivo para esta obra, pues la mayor parte de editoriales imprimieron algún manual dentro de la metodología audio-oral. Tampoco faltan manuales de este tipo en Alemania, Suecia, Francia e Inglaterra, principalmente. La enseñanza de idiomas se ha profesionalizado y se sigue profesionalizando notablemente, hasta tal punto que las editoriales difícilmente se comprometen a publicar libros que no estén adecuados a los enfoques metodológicos imperantes. De ahí que los manuales clásicos, fundamentados en la gramática, sean escasos. En gran parte, dichos manuales no son actuales y a la vetustez metodológica que pueda caracterizarles unen, indefectiblemente, una notoria inadecuación en los materiales y textos que ofrecen al alumno. No es difícil que al referirse a la realidad cultural de España sigan reflejando las características de la España de hace cuarenta años y que sean ajenos al posible desarrollo que hayan experimentado los países de habla hispana.

5. Los programas Nocional-Funcionales.

Revisando los escritos que sobre el tema de la enseñanza de idiomas se escribían en Estados Unidos en los primeros años de la década de los setenta, se comprueba la gran desilusión que había invadido al colectivo de profesores de lenguas: en las revistas especializadas se reacciona con desencanto frente a los resultados alcanzados, demasiado alejados de los ideales esperados en la aplicación de la metodología audio-oral. Los excelentes materiales elaborados por los lingüistas no habían dado, al parecer, los resultados previstos. Aprender idiomas seguía resultando una tarea tediosa, larga y llena de frustraciones y baches. Como era lógico esperar, se achacaba una buena parte de la culpa a los lingüistas. Contra toda lógica, la solución se busca de nuevo recurriendo al marco de la lingüística teórica. Los profesores de idiomas volvieron, en efecto, su mirada al nuevo lingüista de moda: Noam Chomsky. Con buen criterio, éste advirtió públicamente a los profesores de lenguas que el lingüista trataba de describir la lengua, siendo responsabilidad del profesor la aplicación de dichos estudios a la clase (*North-East Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1966*). Son, pues, años en los que la insatisfacción convive con la desorientación. Se buscan nuevos caminos, aunque sigan utilizándose en la clase manuales de base estructural. Tampoco los especialistas se sienten a gusto con los esquemas estructuralistas, ni con las técnicas derivadas de la psicología conductista. Este sentir generalizado, junto con las ideas surgidas en torno a nuevas perspectivas y procedimientos de análisis nacidos de la lingüística, originan varios proyectos, especialmente en Inglaterra, para encontrar nuevos caminos en la didáctica de lenguas. El proyecto que mayor incidencia y significación tiene, a escala primero europea y luego mundial, es el promovido por el Consejo de Europa en 1971. En el simposio de Rüschlikon, Zürich, 1971, se presentaron tres informes: uno a cargo de R. Richterich (sobre las necesidades lingüísticas de los adultos); otro por van Eck (sobre el nivel lingüístico que precisan los adultos para acceder a estudios profesionales) y otro por D. H. Wilkins (sobre el contenido lingüístico y situacional del "Nivel Umbral" propuesto por van Eck). El trabajo de van Eck fue publicado en 1973; en 1975 se concretó en el "*Threshold Level*" ("*Nivel Umbral*"), aplicado al inglés; en 1976 se elaboró el correspondiente al francés; en 1979, el correspondiente al español (muy dependiente del modelo inglés y con escasa autonomía en su desarrollo lingüístico). En 1980 se imprimió el correspondiente al alemán y en 1981 el Nivel Umbral del Italiano.

El librito de Wilkins, *Notional Syllabuses*, 1976, es una síntesis acertada y clara de las bases que subyacen en el proyecto del Consejo de Europa. Con la publicación de los diferentes *Niveles Umbrales* fue posible disponer de un material ordenado de manera diferente a como había sido habitual en los años de la metodología estructuralista:

1. Se enuncian primero las nociones generales y específicas en torno a las cuales se agruparán los contenidos de los cursos. Ciertamente el concepto de "noción" es

excesivamente vago y, en tal sentido, ha resultado poco "operativo". Es más adecuado hablar de áreas temáticas.

2. Siguen a continuación las "funciones lingüísticas". El nivel umbral contenía un elenco de estas funciones lingüísticas, de acuerdo con las necesidades de los alumnos adultos que deseaban aprender una segunda lengua. Una de las primeras constataciones fue que muchas funciones estaban presentes en distintas y diversas situaciones. Por ejemplo, la función de "saludar" se encontraría en situaciones como "presentación de personas desconocidas", "al entrar al trabajo, al encontrar a alguien conocido por la calle", etc. Existía, por tanto, un nivel "de funciones" que iba más allá de una sola situación concreta.

3. Seleccionadas las nociones y funciones lingüísticas, se procedía a especificar las estructuras lingüísticas implicadas por la realización de cada función. En este apartado se podía comprobar también que la realización de una sola función comunicativa podía basarse en diferentes estructuras lingüísticas, dependiendo ello de factores como "estilo, registro, contexto", etc.

4. Finalmente, esas estructuras utilizadas para realizar funciones del lenguaje implicaban elementos gramaticales, por un lado, y elementos léxicos, por otro. En ambos casos se incidía, al final del proceso, en dos de los componentes más típicos del método de gramática y traducción. En cuanto a las estructuras subyacentes en las funciones, no podía negarse el entronque con el proceder más típico del método audio-oral.

Como ocurrió en el caso del método audio-oral, producido el material por los lingüistas, era el profesor quien debía aplicarlo a la clase. En el presente caso, los elencos de nociones, funciones y estructuras lingüísticas que integraban el Nivel Umbral constituían una fuente de referencia, pero no eran traducibles directamente a la clase sin haber mediado antes una adaptación. Tales adaptaciones empiezan a vislumbrarse en diversos materiales docentes, especialmente en el área de la enseñanza del inglés. En 1982 se publicó el primer intento de aplicación de los programas nocional-funcionales al español con el libro, de Sánchez/Ríos/Matilla, titulado *Entre Nosotros*. Ciertamente se perfila en el manual un cambio de enfoque respecto a la metodología estructural: los textos son más naturales y auténticos, la gramática y las estructuras no condicionan la elaboración de la unidad, las actividades no se limitan a modelos repetitivos o de transformación. Se evidencia, desde luego, una preocupación por la presentación de funciones lingüísticas conforme a los elencos del Nivel Umbral. En conjunto, sin embargo, el manual no llega ni a desprenderse totalmente de los modos y maneras de los métodos estructurales, ni a perfilarse como un nuevo método que ofrezca materiales nítidamente diferenciados de lo que era habitual y actividades adecuadas para lograr objetivos también nuevos, al menos parcialmente. El libro revela que se intenta un nuevo camino, pero éste no queda claramente dibujado.

Dos años después salió de la imprenta en España otro manual, esta vez etiquetado como "Curso comunicativo de español para extranjeros": *Para empezar*, del equipo Pragma. El libro constituye otro noble intento para adaptarse a lo que se vislumbra como nuevo

método. Como manifiestan los autores, el punto de partida para la elaboración de los materiales es la selección de un elenco de funciones. Luego se tienen en cuenta los elementos gramaticales que aquéllas implican. Una vez más, el análisis de las unidades no deja siempre bien claro qué ha constituido en cada caso el punto de partida, si las funciones o ciertos objetivos gramaticales y estructurales. También en esta obra sobresale el protagonismo de las funciones lingüísticas concretadas en frases y estructuras y una supuesta subordinación de los aspectos gramaticales, los cuales, por cierto, reciben notoria importancia tanto en la parte expositiva como en la de ejercicios. Si analizamos las actividades y estrategias puestas en juego para alcanzar los objetivos programados, se comprueba que los mecanismos de los métodos de base estructural (estructuro-global, audio-oral y situacional) constituyen la base de trabajo y apoyo más sólida.

Lo que debería ser más distintivo de un método comunicativo en relación con las actividades propuestas no se encuentra aquí: actividades para "hacer algo" con el idioma, creación de vacíos de información para motivar la necesidad de comunicación por parte de los alumnos, técnicas para sintetizar, extractar, ampliar... información, etc. En definitiva, no se percibe aún el énfasis en las actividades de aprendizaje fundamentadas en el contenido, en el mensaje que se desea transmitir. Se comprueba, pues, que si bien estos manuales podrían definirse como "nocional-funcional" en cuanto al contenido, en lo que respecta a las actividades o ejercicios apenas si salen fuera del ámbito de la metodología estructural o situacional.

En la década de los ochenta, se usa con cierta ambigüedad el término "comunicativo". Se habla de método comunicativo, de enseñanza comunicativa, de clase comunicativa, de materiales comunicativos, de ejercicios comunicativos... Se ponen etiquetas novedosas sin haber adecuado el contenido a la etiqueta. Probablemente este hecho (que se observa en la mayoría de los libros de texto para la enseñanza de las principales lenguas europeas) se debe a que las ideas progresan con más rapidez que su aplicación a la realidad. Y en esta disparidad de "carreras" desempeña un papel importante no solamente la clarificación de lo que es teóricamente una metodología nueva o un nuevo enfoque, sino, y sobre todo, *la aplicación que de ese método se hace en la clase*.

6. La metodología comunicativa.

Los programas nocional-funcionales ofrecen un punto de apoyo inicial, pero no están pensados para ser transportados a la clase y trabajar con ellos sin elaboración o estructuración previa. Al igual que había ocurrido en los primeros años del estructuralismo surgido a raíz de los escritos de Bloomfield, los lingüistas proporcionan los materiales. Mas éstos serían insuficientes sin una adecuada adaptación a la clase. Desde que se publicaron los diferentes Niveles Umbrales para cada una de las lenguas europeas más importantes, han sido muchos los intentos realizados por autores de varias procedencias para dar cuerpo y

forma a los materiales funcionales, de manera tal que el profesor pudiese trabajar con ellos en el aula. Lo que más interesa al profesor y lo que más necesita saber es **cómo** puede presentar y trabajar más eficazmente con lo que el especialista pueda ofrecerle. En la explicitación del "cómo" entran en juego las técnicas, ejercicios y actividades que hay que desarrollar en la clase. Es de esperar que con actividades de repetición mecánica se logre la formación de hábitos; que aprendiendo reglas se aprenda la gramática... etc. Como ya se venía haciendo en algunos proyectos anteriores, un método comunicativo implica utilizar los materiales lingüísticos elaborados para la clase con actividades que preparen para alcanzar la competencia comunicativa. Para ello es preciso analizar el proceso comunicativo en sí con el fin de extraer de éste los procedimientos de que nos valemos.

Una de las primeras incógnitas que debe despejar un método comunicativo es tratar de definir en términos operativos en qué consiste la utilización de la lengua que se enseña como "instrumento de comunicación". Los estudios lingüísticos de la presente década han cifrado buena parte de los esfuerzos precisamente en esta tarea. En términos generales, el profesor o el lingüista que se cuida de elaborar materiales para la enseñanza, sabe que la comunicación mediante un idioma es un proceso de gran complejidad en el que participan incluso elementos no lingüísticos (de ahí la importancia de la sociolingüística, psicolingüística, pedagogía). La comunicación lingüística, además, se vale de **todos** los elementos y componentes lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, ortografía, semántica, léxico...), incluyendo también, claro está, el sistema lingüístico en cuanto que es un "código lógico" (en buena parte equiparable a la gramática). Este simple hecho obliga a dejar de lado, por ingenua, la creencia, perceptible en algunos profesores e incluso en determinados autores, de que el método comunicativo es el que se centra en la enseñanza de la lengua oral. Todavía más ingenua sería la opinión de que el lenguaje comunicativo se identifica con el lenguaje coloquial solamente...

De esa constatación se debe deducir que los materiales de un método comunicativo, si son generales, deben cubrir todas las áreas en que se lleva a cabo la comunicación (oralmente, por escrito, escuchando, hablando...); y si son específicos, restringirse a las áreas marcadas por esa especificidad. No en vano el estudio de la enseñanza de una lengua para fines específicos ha cobrado mayor énfasis en nuestros días, de la mano de la metodología comunicativa.

Aceptada la amplitud y complejidad de lo que es el lenguaje comunicativo, podemos llegar al diseño de ejercicios y actividades para la clase. No cabe duda de que el peligro y la trampa de un nuevo método, denominado comunicativo, sería el continuar con los ejercicios propios de métodos anteriores, gramaticales o estructurales, pues, aunque éstos no sean de despreciar, no son los más adecuados para alcanzar objetivos comunicativos. Ni fueron creados, ni nacieron con esa finalidad. Simple y escuetamente enunciada, ésta es la gran tarea a la que tuvo que enfrentarse la metodología comunicativa: crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que facilitasen la consecución de objetivos comunicativos. Parece lógico concluir que una clase comunicativa debe estar constituida

mayoritariamente por actividades **comunicativas**, no por ejercicios estructurales o gramaticales.

A lo largo de la historia han surgido muchos métodos: unos con más éxito que otros. Algunos apenas han sobrevivido a sus autores, otros han creado escuela y han dejado profunda huella en el sistema educativo. Cabe preguntarse por qué. Sin lugar a duda, la respuesta es compleja: que un método permanezca o no depende de su calidad técnica, pero también de otros muchos factores, como la suerte que haya corrido su difusión, la personalidad del autor, la preparación de los profesores para asimilarlo en un momento determinado de la historia, los juicios que de él hacen personajes sobresalientes de las letras, etc. A pesar de tal complejidad, me atrevo a afirmar que en el análisis histórico del tema el factor más decisivo es la claridad con que puede ser percibido por los profesores, su fácil asimilación por los docentes y la facilidad con que puede ser llevado a la práctica. Una metodología debe constituir un todo coherente en su enunciación teórica. En este componente no suelen presentarse fisuras de relieve.

No menos importante es el apartado relativo a los materiales que deben utilizarse en la docencia. A unos determinados postulados teóricos debe corresponder una determinada selección de materiales lingüísticos. No sería lógico que a enunciados de orden lingüístico, por ejemplo, siguiesen materiales basados exclusivamente en la lectura de diálogos familiares; como tampoco lo sería que a enunciados comunicativos correspondiese el aprendizaje insistente de reglas gramaticales.

Finalmente, los enunciados teóricos y los materiales seleccionados necesitan **ser llevados a la práctica**. Esta tarea corresponde tanto a profesores como a alumnos y constituye el "talón de Aquiles" de toda metodología. La "ciencia del método" tiene la finalidad de lograr los objetivos previstos de la manera más rápida y eficaz posible y sería gravemente perjudicial que el método se erigiese en fin. Pues bien, en la realización de la metodología propuesta, la piedra angular la constituye el componente de las **actividades, porque es a través de ellas como aquélla se concreta en el aula**. Las mejores ideas y los mejores programas se malogran cuando no se presentan a través de ejercicios o actividades adecuadas.

El libro de Gouin es suficiente, en amplitud y profundidad, para explicar su metodología, pero es pobre en los materiales ofrecidos y paupérrimo en las actividades sugeridas para llevarlo a la práctica. Su "método de las series" nunca llegó a echar raíces profundas. Y lo mismo le ocurrió a Bath en el siglo XVII y a Pestalozzi (excelente profesor él mismo), a Dufief y a tantos otros en los siglos XIX o XX. En general, todos los métodos que se cobijan bajo el término genérico de "naturales" presentan dos serias carencias: la falta de definición de los materiales que deben enseñarse y la todavía más escasa concreción de las actividades mediante las cuales aquellos materiales deben ser llevados al aula. De hecho el "método natural" se ha presentado con bastantes variantes y cada uno de sus defensores lo ha puesto en práctica de manera diferenciada. Existe una notable diferencia entre los "reformadores" que abogaban por la explicación de la fonética articulatoria y el proceder instituido por Berlitz en sus escuelas, o por quienes se valen en nuestros días del método de

la "Respuesta Física Total". Si esto ha sido así (incluso en los últimos años se ha vuelto a proponer el "método natural" por Krashen y Terrell, aunque con nuevos matices diferenciadores) es porque cada uno de los proponentes ha creído encontrar razones nuevas en favor de sus ideas y de su puesta en práctica. Toda metodología encuentra su plenitud en la conjunción de esos tres componentes y su permanencia en la historia depende sobre todo de que éstos sean claros y fácilmente perceptibles por los usuarios.

Existen razones objetivas para afirmar que en la concreción de la metodología comunicativa se han dado pasos muy significativos, tanto en lo relativo al marco teórico como en el campo de la selección de materiales (definición de programas). En efecto, la bibliografía producida en torno al tema supera con creces la existente sobre cualquier otro método, y es preciso destacar que el método comunicativo ya no es el producto de un solo pensador, sino un producto *colectivo* que ha ido configurándose con la contribución de numerosos investigadores, autores y profesores.

La ciencia lingüística ha aportado un sólido bagaje teórico en torno a la naturaleza de la lengua y del acto comunicativo. Se ha puesto de manifiesto que la lengua no es reducible solamente al componente gramatical, por muy importante que éste sea; que en la comunicación están presentes otros muchos elementos contextuales (sociolingüísticos, sicolingüísticos, etc.). Los estudios de lingüística aplicada han sido decisivos en la complementación de aspectos que hasta ahora habían sido dejados de lado por la lingüística en general.

También por primera vez en la historia de la enseñanza de idiomas, un grupo de expertos bajo los auspicios del **Consejo de Europa** emprendió, coordinadamente, la tarea de seleccionar *lo que se debe enseñar* para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos. El resultado de este trabajo fue en su día la publicación del *Nivel Umbral*, un conjunto de materiales seleccionados y ordenados prioritariamente con criterios semánticos, en los cuales se señalan los ámbitos temáticos sobre los cuales debe versar la enseñanza, los temas concretos, las situaciones, las funciones lingüísticas más importantes; de ahí se pasa a especificar qué puntos gramaticales o estructuras lingüísticas están implicadas por los objetivos comunicativos anteriores, así como el vocabulario detallado exigido por la comunicación en tales contextos y con tales elementos formales. Se ha logrado de esta forma consolidar un punto de partida tan sano como sólido.

En los últimos años también se ha concretado y clarificado de manera significativa el tercer componente: *cómo aplicar en el aula, operativamente, la concepción teórica propuesta y los materiales seleccionados*. Esta carencia era real: las nuevas orientaciones habían sido acogidas, en general, con entusiasmo; pero, debido a la desorientación existente, el desengaño primero y el abandono después había sido la respuesta de muchos profesores. No habría que descartar que la ligereza con que algunos docentes abrazan todo lo nuevo, por el mero hecho de ser nuevo, hubiera sido una de las causas del tal desengaño. La razón principal, sin embargo, residía en el hecho de que los profesores recibían la teoría y los materiales pero no las "técnicas operativas" para desarrollarlos en la clase; de manera que lo usual era aplicar los materiales nuevos mediante técnicas propias de otras metodologías.

Cualquier observador de la clase podía comprobar cómo los programas funcionales se desarrollaban mediante ejercicios de repetición, audiciones repetitivas, preguntas profesor-alumno, explicaciones gramaticales, comentarios léxicos y memorización de vocabulario. Estas técnicas no son, claro está, ni malas ni despreciables, pero tampoco son las más adecuadas para desarrollar una metodología comunicativa. Especialmente desde mitad de la década de los setenta hasta el inicio de los años noventa, pocos eran los profesores que diciendo que utilizaban una metodología comunicativa la aplicaban realmente en clase, quedando patente la disociación entre objetivos y medios (Pallarés 1988).

Las actividades comunicativas.

"Los objetivos comunicativos se consiguen mejor mediante actividades comunicativas". Si este principio es correcto, hay que preguntarse por la naturaleza de las actividades comunicativas. La definición de este tipo de actividades posibilitaría el desarrollo del tercer componente de esta metodología y permitiría una más adecuada aplicación de aquélla en el aula.

El primer aspecto que debe tenerse en cuenta es la realidad del proceso comunicativo que se establece cuando nos valemos del lenguaje para comunicarnos. Entre las características que definen ese proceso, pueden destacarse cinco:

a. En la comunicación mediante el lenguaje tratamos siempre de "decir algo a alguien", sea oralmente o por escrito. El énfasis reside siempre, por tanto, en el contenido.

b. El proceso comunicativo nunca se da aisladamente sino dentro de un contexto o situación. Dicho contexto no tiene una mera función de "adorno": contribuye también al proceso facilitando la comprensión de los mensajes intercambiados mediante los elementos extralingüísticos que lo distinguen.

c. La comunicación entre dos o más interlocutores se establece siempre por alguna razón o interés. No suele iniciarse un proceso comunicativo sin motivaciones reales. Si así fuera, dicho proceso se interrumpiría enseguida por falta de interés y participación de alguna de las partes. En todo caso, "hablar por hablar" es interpretado por la gente en sentido peyorativo.

d. De los puntos anteriores se concluye que la comunicación real mediante una lengua no sólo plantea un reto para los interlocutores, sino que tal reto está relacionado con la consecución de un objetivo mediante la realización de un trabajo o tarea. Prevalece lo práctico (operativo) frente a lo abstracto (aunque ambos aspectos estén presentes y no sé contradicción entre ellos).

e. El proceso comunicativo tiene lugar porque los interlocutores se atienen al código de señales o signos preestablecidos. Ese código recibe genéricamente el nombre de *gramática*. La gramática, así concebida, *es un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo*. Esta última conclusión, no tendría mayor

importancia si no fuera porque lo más común en la enseñanza de lenguas ha sido precisamente tergiversarla: la enseñanza de la gramática ha constituido a menudo el objetivo prioritario en el aula, falseando, en consecuencia, la realidad del proceso comunicativo.

Las consecuencias de tal tergiversación son patentes en la historia de la enseñanza de idiomas y son especialmente detectables en

- la incapacidad de los alumnos para utilizar lo aprendido en la comunicación real;
- la falta de interés y motivación de los discentes;
- el tedio y aburrimiento generado en la clase de lengua;
- la consecuente pérdida de eficacia en la docencia y discencia;
- la errónea equiparación, incluso en términos absolutos, de gramática y lengua, como si el lenguaje estuviese constituido exclusivamente por "gramática", entendida ésta como un conjunto de reglas con su correspondiente elenco de excepciones.

Tampoco un método es un fin en sí mismo, sino un "medio para lograr con mayor eficacia los fines propuestos". Los mismos objetivos podrían lograrse de otra manera, con otros métodos, quizás con más trabajo, mayor esfuerzo y en un período más dilatado de tiempo. Encontrar el método más adecuado para un determinado fin significa precisamente aumentar el grado de eficacia en la consecución de objetivos. La eficacia del método "gramatical" reside precisamente en que para aprender la gramática de una lengua se utilizan técnicas adecuadas: explicación y memorización de reglas gramaticales y ejercitación de aquéllas mediante traducción directa e inversa en frases especialmente buscadas o construidas. La eficacia de un método comunicativo no puede asentarse en los mismos ejercicios, ni tampoco en la repetición mecánica de estructuras, propia del método estructural o audio-oral. Es necesario diseñar "*actividades comunicativas*". Este tipo de actividades han de reunir diversas características, derivadas de los rasgos propios del proceso comunicativo. De manera que, entre otros elementos identificadores, una actividad adecuada al método comunicativo debe

- Estar fundamentada primeramente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- Ser participativa, involucrando en el proceso a dos o más personas.
- Supondrá, preferentemente, que los interlocutores desarrollen una acción concreta (solucionar un problema "comunicativo", por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc.).

Como la realidad se encarga de demostrar, esta tarea ni ha sido ni es fácil. Exige que investigadores, profesionales de la lingüística y de la docencia aúnen esfuerzos en el logro de un objetivo común; exige que los que llevan la responsabilidad de la investigación teórica fijen también su mirada en la realidad docente; exige que los profesores profundicen en las razones que mueven su acción práctica en el aula; exige una buena o excelente preparación del profesorado en la lengua que enseñan; exige que también los alumnos cambien su propio

método de aprendizaje y su inconsciente creencia de que aprender una lengua equivale a aprender su gramática. Llevar a cabo esos cambios no es cuestión de días; los hábitos adquiridos requieren tiempo para ser substituidos por otros. Pero ni la tarea es imposible ni los objetivos despreciables. Si a finales del siglo XX la necesidad de aprender una o dos lenguas extranjeras es uno de los objetivos mejor asentados en el sistema educativo de muchas naciones, el esfuerzo que pueda implicar un cambio metodológico vale realmente la pena si dicho cambio incide en un aumento de la eficacia.

El método comunicativo ha suscitado una vez más la pregunta: *)Quién es el protagonista de la clase?* La historia de la enseñanza de idiomas -y de la enseñanza en general- ha sido casi monolítica en la respuesta: el protagonista es el profesor; el profesor explica y habla. El alumno escucha y asimila lo que se le dice o lo memoriza. En la didáctica de lenguas, el tema merece nuestra atención, porque realmente quien debe aprender y usar la lengua aprendida *es el alumno*. El profesor se supone que ya sabe usarla; pero el alumno)podrá aprenderla *sin usarla*? A tal fin el papel de quienes participan en la clase ha de invertirse respecto a lo que suele ser más habitual: el protagonista debe ser el alumno en el sentido de que es él quien tiene que hablar y actuar "lingüísticamente". La tarea del profesor es clave, pero como guía y orientación, sin restar protagonismo al alumno. Piénsese que una clase de 50 minutos, repartidos estos entre 20 ó 30 alumnos, permite la asignación de menos de dos minutos a cada alumno (suponiendo que el profesor no consuma ninguno). En la perspectiva de una metodología comunicativa, el énfasis debe transferirse *de la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno*. Es una derivación lógica de lo que se espera de un método que pretende conseguir un adecuado dominio de la comunicación lingüística. Además, la enseñanza centrada en el profesor carece de interés para los alumnos y, por lo tanto, no despierta motivación, y sin motivación el aprendizaje disminuye o se anula.

A diferencia de lo que había ocurrido en otras etapas históricas, surgen muy pronto materiales específicos para la enseñanza del español diseñados de acuerdo con los postulados de la metodología comunicativa. En 1986, el equipo **Avance** publicó *Antena*, en tres niveles (1, 2 y 3). El libro constituyó el primer intento serio que se propuso definir *operativamente*, en el aula, la metodología comunicativa. Se trataba de un manual elaborado en España, país donde el germen de los nuevos rumbos didácticos comenzaba a producir los primeros frutos. *Antena* debe incluirse entre los manuales pioneros que intentaron dar una respuesta adecuada a las exigencias del método comunicativo.

Un somero análisis del texto ya es indicativo de la dirección emprendida y de los medios de que se valen los autores:

- El punto de partida no es uno, sino varios: elencos temáticos, funcionales, gramaticales, léxicos.
- Las actividades propuestas en cada unidad son abundantes en número, pero sobre todo esencialmente diferentes respecto a lo que se venía ofreciendo en los manuales de base estructural: interactivas, preferentemente centradas en el contenido, motivadoras y de interés, basadas en la creación de vacíos de información, diseñadas para desarrollar funciones comunicativas, en ocasiones lúdicas, extraídas de los

procesos habituales en la comunicación (para extractar o extraer información, para ampliar la información recibida, para reconstruirla, etc.). Los criterios esenciales e identificadores anteriormente apuntados son perceptibles en los ejercicios ofrecidos por ese manual.

- El esquema subyacente en la ordenación de tales actividades es distinto al habitual en otros métodos, hasta el punto de que criterios como el desarrollo del proceso comunicativo, la motivación y el interés y la lógica del desarrollo de un tema presiden la secuenciación de las actividades que componen cada unidad.
- Realidades tan importantes en la adquisición natural del lenguaje y en la comunicación diaria, como son la prolongada exposición a la lengua antes de llegar a la producción lingüística, actúan de factores correctores.
- Principios derivados de la sicología y de la pedagogía, y que afectan a la motivación del alumno, son tenidos en cuenta en el desarrollo y diseño de los materiales.
- Aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos siguen estando presentes, pero integrados en el proceso comunicativo y subordinados a él, sin tornarse en protagonistas de la clase.

A este manual le siguieron otros, especialmente en la década de los noventa. El primer obstáculo que fue preciso superar fue el referido a la formación del profesorado. Los docentes estaban habituados a métodos de índole gramatical o estructural. La introducción de una metodología basada en la prioridad de la comunicación o del contenido implicaba cambios sustantivos en lo que se enseñaba y en la manera como se enseñaba. Y los cambios requieren tiempo antes de ser asimilados.

La concepción de la teoría lingüística en que se fundamenta el nuevo método es más compleja (la pragmática, el análisis del discurso, el lenguaje considerado como sistema de comunicación); los principios de la enseñanza y del aprendizaje encierran puntos de vista variados y diferentes, que anteriormente no eran tomados en consideración: ahora han de contar también los alumnos, los materiales que se seleccionan para la clase y las actividades que se ponen en práctica. Y además se toman en consideración los estudios de otras disciplinas complementarias, cuales son la pedagogía, la psicología, la sociolingüística y la psicolingüística. De todo ello nace una metodología mucho más difícil de ser comprendida y explicada, más exigente al planificar las actividades y más costosa para autores y editores a la hora de elaborar materiales adecuados. En contrapartida, el método comunicativo ofrece mayor riqueza, mayor variedad y se ajusta mejor a la realidad. Pero esa misma riqueza y variedad pueden constituir la dificultad más importante para profesores y alumnos: se precisa un mayor esfuerzo y discernimiento para orientarse y tomar decisiones adecuadas dentro de la multitud de opciones a las que cada uno debe enfrentarse. Y este hecho puede desorientar a muchos, especialmente cuando no se da la preparación adecuada. La solución a algunos de los puntos débiles podría lograrse mediante una apertura más amplia a lo que es la realidad del proceso comunicativo en contraste con la realidad del aula. Es lo que se pretende con el **método integral.**

7. El método integral.

El método integral no parte ni pretende partir del vacío. Este ha sido precisamente uno de los errores de la mayor parte de los métodos a lo largo de la historia. La metodología que ha aportado mayor número de perspectivas en el estudio de la docencia y de la discencia ha sido la comunicativa. De ahí que el punto de partida del método integral sea el método comunicativo.

La ciencia del lenguaje no es solamente de índole teórico, sino también práctico. En efecto, el lenguaje lo utilizamos para 'hacer algo con él' en la vida real y cotidiana. Y además, el lenguaje no debe ser considerado como algo que existe en el ser humano separado del resto de componentes que definen a un individuo. El uso que hace cada hablante de su lengua materna no solamente facilita la transmisión de mensajes, sino que nos da a conocer otra variada gama de características que no tienen nada que ver con el lenguaje en sí, sino con la personalidad y manera de ser de la persona en cuestión. La sociolingüística estudia de qué manera el lenguaje está insertado en el contexto social en que vive la persona concreta; la psicología nos revela en qué medida el individuo se da a conocer al exterior a través del lenguaje que utiliza; la lingüística computacional nos aporta información sobre los rasgos lógicos y matemáticos implicados en el lenguaje; la didáctica de lenguas nos informa sobre las notorias diferencias que existen entre la visión analítica de una lengua y su dimensión pedagógica... En realidad no existe ningún área de la actividad humana que no esté relacionada con la lengua. Es natural, por tanto, que el uso lingüístico refleje de alguna manera la naturaleza de los diversos componentes que conforman al ser humano.

Los métodos surgidos en torno a la enseñanza de idiomas se han apoyado casi todos ellos en la teoría lingüística en boga, compartiendo con ella sus ventajas y desventajas. El método integral ha de superar estas limitaciones, tarea nada fácil, ya que el camino que debe seguirse para obtener tal fin es partir de un análisis de la realidad lingüística desde muchas y variadas perspectivas. Esto hace que el estudio sea complejo, y compleja y difícil será también su aplicación a la enseñanza. A manera de resumen, los elementos que deben subyacer a una teoría lingüística susceptible de servir de base para el método integral, han de abarcar, entre otros, los siguientes:

- La lengua tiene como función primaria hacer posible y facilitar la comunicación entre los hablantes que integran una misma comunidad lingüística. Este objetivo es prioritario y a él están subordinados todos los demás.

- La lengua implica interacción entre los miembros de la comunidad de hablantes. El lenguaje planteado como "monólogo" o como lucubración no responde a lo que es lingüísticamente normal. Debe añadirse, no obstante, que la interacción se da tanto en el lenguaje escrito como en el oral.

- El lenguaje como realidad visible y cuantificable se materializa en un conjunto de elementos formales que suelen denominarse 'elementos lingüísticos'. Una de las características más sobresalientes de tales elementos es que *están organizados.* Sin este requisito su función no podría llevarse a cabo. La importancia de este hecho es capital en cualquier formulación lingüística: no basta con conocer tales elementos; es preciso, además, saber cómo deben estar puestos los unos junto a los otros y cuáles son las relaciones que guardan entre sí. A partir de ello podemos descifrar también sus funciones y su significado pleno. Esta característica que distingue al lenguaje equivale a un código que permite a los interlocutores cifrar y descifrar un mensaje para 'transportarlo' de la mente del uno a la del otro y viceversa. Dicho código se ha denominado tradicionalmente con el nombre genérico de **gramática**.

- Cada una de las lenguas en que se concreta el lenguaje se sustenta en la gramática que le es propia. Pero además de ese componente básico, el ser humano que se vale de la gramática añade otros elementos que acaban siendo consubstanciales a ella, por ser consubstanciales al ser humano. Tales elementos se sitúan fuera del ámbito del código o gramática pero afectan a éste, de manera que sin ellos aquél quedaría privado de una parte esencial. Los elementos no formales pertenecen al ámbito de los sentimientos que distinguen al ser humano, al ámbito del contexto en que tiene lugar la comunicación o al ámbito del texto (en toda su amplitud), si la comunicación tiene lugar por escrito. El contexto puede presentar variantes extremadamente diversas: contexto es el ámbito reducido en que tiene lugar la comunicación (en consecuencia, equiparable a la 'situación'); pero contexto es también el ámbito geográfico más general correspondiente al espacio físico en que dos interlocutores viven, o el ámbito temporal de un día, una semana, un año o veinte siglos en que se sitúan los hablantes...

- La lengua es también reflejo de la cultura de la comunidad de hablantes. Dicho reflejo se manifiesta en multitud de variantes y matices: el ritmo, la entonación, la longitud y ordenación de las palabras en las frases, el contenido de las palabras, los conceptos que éstas representan, etc. Los elementos culturales llegan a ser tan consustanciales con la lengua que es prácticamente imposible desligar a los unos de la otra.

Si tenemos en cuenta los elementos mencionados, el método integral aboga realmente por no dejar de lado ninguno de los factores que conforman el lenguaje, sean éstos de índole formal o no formal, es decir, se refieran al contenido o a la forma en que éste se transmite. Mientras en la historia de los métodos ha prevalecido la exclusión de uno para dar cabida a otro, en el método integral se estudia y analiza cada ingrediente para integrarlo dentro de la acción pedagógica. Y este principio se aplica tanto a los materiales seleccionados como a las técnicas utilizadas en el aula. En definitiva, prevalece el principio de inclusión y no el de exclusión.

Son muchas las razones que abogan por la integración. De una parte está la complejidad del lenguaje como sistema de comunicación, al cual ya se ha hecho referencia. Pero de otro también ha de tenerse en cuenta la complejidad del alumno que aprende. No todos los alumnos aprenden de igual manera, ni tienen las mismas características físicas y mentales para hacerlo: las variantes dependen de la capacidad cognitiva y mental de cada uno. De manera similar, los rasgos afectivos difieren de una persona a otra, dependiendo ello no sólo del grado de motivación que puede alcanzar o tener cada individuo, sino también de su actitud ante la lengua y ante el aprendizaje. Además, las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje admiten infinidad de variantes. Y cada una de las situaciones de aprendizaje conduce a resultados diferentes en cuanto a la cantidad y calidad de lo aprendido. Y a lo anterior se une el componente de las actividades en que se concentra la acción discente y docente.

Los ejercicios y actividades desarrolladas en clase han recibido siempre atención, tanto en unos métodos como en otros. Pero su importancia se ha destacado de manera especial en la metodología comunicativa. Las actividades constituyen el eje en torno al cual se materializa el método y a través de ellas llegan al alumno los contenidos y objetivos. Además, desarrollando las actividades, los alumnos pueden sentirse más o menos contentos, aburridos o defraudados respecto a sus expectativas, respecto a lo que han aprendido, etc. Las actividades no son solamente una manera de practicar la producción lingüística en el aula. A través de las actividades la clase trabaja en grupo, en parejas o individualmente; se activa o se neutraliza la dimensión social e interactiva de la lengua. A través de las actividades un alumno puede sentirse motivado o desmotivado. A

través de las actividades el profesor entra en contacto con los alumnos. Y a través de las actividades que desarrolla, el alumno se sentirá satisfecho con su trabajo si percibe que éste le proporciona éxito en la tarea realizada y en el logro de los objetivos propuestos. En las actividades el alumno se realiza como persona al mismo tiempo que practica con la lengua o es creativo en su manejo.

Algunos autores (Richards and Rodgers 2004, entre otros) se han referido últimamente a la 'era post-método'. Con ello se sugiere, al parecer, que se ha puesto fin a la presencia de métodos perfectamente definidos y delimitados, mientras que se abre paso al 'enfoque', es decir, a una metodología abierta, flexible, menos definida y dependiente en su implementación de la decisión de profesor y alumnos. Así se permite la variación y la matización incluso dentro de una misma tendencia. Es como caminar en la misma dirección pero por sendas diferentes, aunque paralelas. En realidad un método integral participa de esta filosofía: se asienta dentro de un enfoque comunicativo, pero no se limita solamente a determinados aspectos de la comunicación, sino que pretende tomar en consideración todos aquellos que afectan a quienes aprenden un idioma, además de los que son propios del instrumento de comunicación, que es la lengua misma.

En 1994 apareció un manual cuyo objetivo era precisamente este enfoque integral: *Cumbre* (Sánchez et Al. 1995) Poco después, ya con el auge de la producción editorial de español para extranjeros, se publicaron varios libros más que se acercan a este modelo (*Sueña, Es español*, entre otros). En realidad, si el objetivo es tomar en consideración la multiplicidad de elementos que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el método integral no es meramente una opción, sino una solución más que razonable frente a la complejidad que presenta el lenguaje en cuanto herramienta comunicativa.

CAPÍTULO VII

Los albores del siglo XXI.

El siglo XXI está profundamente enraizado en la situación heredada del siglo XX, como no podía ser de otra manera. La metodología comunicativa sigue aún vigente. Pero emergen nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevas maneras de hacer las cosas y nuevas perspectivas. Se responde así en cada momento histórico a las necesidades de los tiempos. Quizás uno de los elementos con los que habrá que contar en el próximo futuro es 'el descubrimiento de la complejidad'.

La complejidad que impone la globalización afecta también a la enseñanza de lenguas. No es posible aprender/enseñar una lengua reduciéndola a una sola dimensión, cual sería su componente gramatical, o cu componente oral, por ejemplo. Las lenguas son reflejo de las comunidades lingüísticas que se valen de ellas y de las relaciones que establecen los componentes de tales comunidades, tanto entre sí mismos como con otras comunidades lingüísticas. El fenómeno de la emigración es un claro exponente de lo que tales relaciones y contactos o contrastes generan.

Existe también una mayor concienciación respecto a la inutilidad de buscar métodos 'mágicos' o excluyentes. A la complejidad del lenguaje debe responderse con medios que tengan en cuenta tal complejidad: la integración de elementos de diversa procedencia metodológica es probablemente más aconsejable que la exclusión desconsiderada o dogmática de lo que no parece comulgar con determinados principios de partida, especialmente si la bondad de tales principios no está probada experimentalmente. La lectura del *Marco Común Europeo de Referencia* revela que este es el camino aconsejado por la mayoría de expertos en la actualidad. Aunque el proceso está en pleno desarrollo, algunos avances didácticos son objeto de discusión y merecen un tratamiento diferenciado. Me refiero especialmente al 'método o enfoque por tareas' y a las perspectivas que abre la nueva 'era tecnológica'. De momento no parece haber ruptura con las últimas décadas del siglo XX. El enfoque comunicativo se mantiene como base de partida en las iniciativas ya emprendidas.

1. **El método o enfoque por tareas.**

En la tradición escolar, el alumno y lo que éste aprende tiende a ser considerado como un conjunto formado por dos realidades bien diferenciadas: los conocimientos que se

adquieren se disocian de la personalidad del alumno y no se consideran como parte integrada de lo mismo. La persona viene a ser un conjunto en el cual el saber y los conocimientos son elementos añadidos y autónomos. En consonancia con ello, la enseñanza y los currículos están diseñados y son llevados a la práctica sobre la base de una concepción dicotómica: por un lado el alumno y por otro los objetivos de aprendizaje.

Este procedimiento tiene ventajas innegables: la definición y cuantificación de los objetivos es más fácil en la medida en que estos se concretan en elementos discretos. También son más fácilmente manipulables, ya que se suelen centrar en elementos lingüísticos bien definidos en los tratados de morfología y sintaxis o en los listados léxicos. De no menor importancia y relieve es el hecho de que un elenco de objetivos así definido es fácil de controlar a la hora de determinar quién los ha aprendido y en qué medida.

No cabe duda que el procedimiento que se aplique en la consecución de un determinado objetivo condiciona la consecución del mismo. Este hecho es una base propicia para plantear la importancia del **cómo** (procedimiento) en la consecución del **qué** (objetivos). Y planteada esta cuestión, es posible acabar dando un protagonismo preferente al **cómo** frente al **qué**. En realidad este es el punto final al cual se llega en los métodos que ponen el énfasis en los procedimientos: el ***cómo*** aprender se convierte en el eje en torno al cual gira la enseñanza/aprendizaje. El **método o enfoque por tareas** se sitúa dentro de esta perspectiva.

Una tarea didáctica deriva y está basada en el concepto de tarea operativa en la vida real. Una tarea, en general, es *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada*. Pero en cuanto aplicada a la enseñanza de idiomas, una tarea debe precisarse y adaptarse en parte al entorno de la clase. Por lo tanto, cabe concluir que una tarea para la enseñanza de idiomas consiste en *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada* ***usando para ello la lengua objeto del aprendizaje***.

La especificidad de la tarea docente se cifra, por tanto, no en la naturaleza de la tarea sino en el medio del que nos valemos para llevar ésta a buen término. En otras palabras, la utilización de las tareas en clase se promueve porque puede propiciar el uso lingüístico y así conducir a la adquisición de un determinado sistema lingüístico. La tarea, pues, no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar otro fin de naturaleza muy distinta. La 'planificación de un viaje de fin de curso' no es un objetivo relevante para la

clase de lengua extranjera. ¿Qué utilidad lingüística podría tener saber planificar un viaje de fin de curso? Pero sí puede serlo en la medida en que la planificación de un viaje de fin de curso es susceptible de ofrecer un marco adecuado para que los alumnos se interesen por determinados elementos lingüísticos, practiquen con ellos y puedan acabar asimilándolos. Esa es la dimensión real de una tarea en el aula, o del método basado en la realización de tareas.

En el enfoque por tareas es fundamental percibir la diferencia existente entre las tareas de la vida real y las tareas puestas en marcha en el aula. La vida real está constituida en buena medida por tareas: la tarea de levantarse y arreglarse, la tarea de preparar el desayuno, la tarea de ir a clase, la tarea de ir al trabajo, las tareas múltiples que se desarrollan en el puesto de trabajo, la tarea de preparar una visita, la tarea de preparar una reunión, la tarea de invitar a unos amigos o amigas, la tarea de sacar el carnet de conducir, la tarea de programar un nuevo ordenador, etc., etc. La vida es una secuencia inacabable de tareas. Lo característico de todas ellas es que siempre están orientadas hacia un fin, están *tele-orientadas*. En ese sentido, podemos afirmar que uno de los elementos constitutivos de la tarea es la presencia de una finalidad última, que es el norte hacia el cual, obviamente, se orientará la acción. Y naturalmente, la consecución del fin propuesto requiere la aplicación de un procedimiento que permita alcanzarlo. El procedimiento aplicado es el cuerpo más sustantivo de la tarea, porque es en la aplicación de este procedimiento donde se va a decidir si el fin se podrá alcanzar o no. Si las acciones que se llevan a acabo durante el proceso son las adecuadas, será posible alcanzar el fin; en caso contrario, es posible que el logro de la finalidad quede frustrado. Más aún: habrá grados distintos de eficiencia en la consecución del fin propuesto (final de la tarea), dependiendo ello de la calidad del procedimiento aplicado.

El cuerpo de la tarea consta generalmente de una secuencia de pasos o etapas, más o menos diferenciados, pero siempre conectados o dependientes los unos de los otros. Es más, la secuencia de esas etapas no es arbitraria ni totalmente libre, como tampoco puede ser caótica: debe atenerse a ciertos principios lógicos dictados por lo que puede obtenerse o lograrse en cada acción o en cada etapa. La ruptura de esa lógica inherente a cada tarea puede dar al traste con la consecución del objetivo final. La definición del proceso o procedimiento deviene, pues, un elemento capital. El desarrollo de la tarea, es decir, el desarrollo e implementación del proceso, requiere de un alto grado de atención si queremos conseguir el objetivo con calidad y eficiencia. Los seres humanos, sin embargo, somos limitados y no somos capaces de mantener la atención centrada en varios temas a la vez. De ahí que el énfasis en un aspecto implique el abandono total o parcial de otro. Este hecho puede afectar al desarrollo de la tarea y al grado de eficiencia deseable.

¿Es la tarea de la vida real equiparable a la tarea del aula? La realidad es que no hay coincidencia plena entre ambos tipos de tareas. Mientras la *tarea de la vida real* persigue fines de acuerdo con las necesidades o preferencias que una persona pueda tener en un determinado momento y aplica procedimientos orientados hacia la consecución de tales fines, la *tarea pedagógica* persigue o se plantea un fin lingüístico: aprender una lengua determinada. En consecuencia, los fines propios de las tareas reales pocas veces coincidirán con lo que requiere la tarea pedagógica. En la vida real, efectivamente, no abundan las tareas para aprender un idioma, aunque sí existan algunas. En este sentido, hay una gran diferencia entre ambos tipos de tareas. Además, las tareas reales pueden afectar seriamente a la persona implicada en la acción en razón de si se alcanzan o no los objetivos propuestos (sean estos los que fueren). Las tareas pedagógicas afectan a los discentes no porque se cumplen o no los objetivos de la tarea real emulada, sino porque han servido o no para desarrollar una situación comunicativa lingüísticamente relevante.

La adaptación al aula de lo que ocurre en la vida real conlleva algunos problemas adicionales. Uno de ellos es el relativo a la secuenciación de las tareas y de las actividades implicadas en ellas. Pero antes es preciso seleccionar para la clase aquellas tareas susceptibles de provocar o generar el uso lingüístico adecuado, conveniente o necesario en cada caso. Y para llevar a cabo tal fin, será necesario aplicar criterios. ¿Cuáles? Este es el primer obstáculo que deberá superar o bien quien diseña el programa o bien el profesor y alumnos que lo aplican en clase. La elección de unas u otras tareas no puede disociarse de su posible viabilidad en el aula. La relación entre el *cómo* se lleva a cabo una tarea y *qué* instrumentos se precisan para llegar al objetivo final (que es lo que realmente define el éxito de una tarea) es un elemento fundamental que condicionará la decisión.

Si analizamos una tarea fácilmente transportable al aula, como sería 'la organización de un viaje', comprobamos de inmediato el grado de complejidad que encierra el proceso o las diversas etapas que pueden conducir al logro del objetivo final. Para 'organizar un viaje' es preciso,

• Recopilar información sobre el tema o sobre el destino del viaje.

• Identificar las fuentes y los medios a través de los cuales este tipo de información puede obtenerse: por teléfono, informándose en Internet, solicitando información por correo, hablando con amigos, etc.

• Tomar decisiones tras haber reunido la información (lo cual, por cierto, implica haber comprendido bien la información recabada).

• Ir a una agencia de viajes para obtener el billete. De nuevo hay que destacar que esta etapa de la tarea implica hablar con el agente de viajes, explicarle qué tipo de billete se desea, hablar de precios, pagar, etc.

• Obtener el billete a través de Internet (otra posibilidad que en la actualidad tenemos al alcance de la mano), en cuyo caso será necesario prever que el interesado debe comprender determinados mensajes escritos y ha de ser capaz de comprender y completar un formulario con información heterogénea y variada.

Nótese, además, que esta tarea llevada a cabo en la vida real y en la clase difieren notablemente en algo que está realmente fuera del alcance del profesor: ***en el trabajo de clase*** la obtención o no del billete como resultado de la interacción lingüística no es relevante para la vida real del alumno: el hecho de si es capaz de obtener o no el billete poco o nada afecta a la vida personal del discente. ***En la vida real***, sin embargo, la cuestión cambia drásticamente: la obtención del billete puede ser vital para la vida de una persona, o incidir seriamente en los planes previstos por alguien.

Componentes de la tarea pedagógica.

Cualquier tarea seleccionada consistirá en una serie de acciones en las que deberán darse tres estadios o ejes:

un inicio,

un conjunto de acciones intermedias y

un fin.

Ajustarse a esta estructura de desarrollo de la tarea no agota ni su complejidad ni sus dificultades. La elección, por ejemplo, de la tarea de 'organizar un viaje' habrá sido hecha por alguna razón de relevancia comunicativa. Por ejemplo, porque el lenguaje implicado en esta tarea incide de manera importante en el elenco de palabras, estructuras o funciones comunicativas que es necesario aprender para desarrollar una tarea igual o similar valiéndonos de la lengua meta, o porque el léxico y gramática que se aprende desarrollando esta tarea es susceptible de ser útil en otras tareas más o menos imprescindibles y fundamentales en la vida diaria. A este tipo de conclusiones sólo se puede llegar tras un análisis minucioso e inteligente del tema, especialmente, considerando

- Qué materiales lingüísticos concretos se activarán.
- Cuál es el grado de dificultad de tales elementos, tomando como punto de referencia, por ejemplo, su distancia respecto a la lengua materna del aprendiz.

- Cuántos elementos lingüísticos y formales serán precisos y cuál será su grado de 'desviación' respecto a las formas consideradas regulares en la lengua.
- Qué esfuerzo cognitivo requiere el manejo de tales elementos lingüísticos en cuanto usados como medio de comunicación.
- Cuál deberá ser el grado de precisión para lograr una buena u óptima comunicación mediante el uso de tales elementos.

En definitiva, en la tarea *pedagógica* no puede faltar una 'permanente atención a la lengua' (instrumento lingüístico). Y este hecho nos enfrentará a muchos de los problemas que siempre han definido el trabajo en el aula.

Así pues, la aplicación de un método, de un currículo o de una clase por tareas encierra importantes problemas de organización y de desarrollo, entre los cuales cabe destacar:

- La complejidad de las tareas en cuanto tales y su ordenación didáctica.
- La dificultad por parte de muchos profesores y alumnos para percibir la nueva realidad y adaptarse a ella.
- La dificultad del cambio que implica que la responsabilidad del aprendizaje no recaiga tanto sobre el profesor como sobre los alumnos.
- La dificultad para que los alumnos se impliquen no ya en el aprendizaje –que parece lógico y natural-, sino en la responsabilidad de tomar decisiones para elegir temas, caminos, materiales, etc.
- La dificultad en la adaptación de las tareas reales a las tareas pedagógicas adaptadas al aula.

La **metodología por tareas** es otro intento más en la historia de la enseñanza de lenguas para revitalizar el aprendizaje y para poner el énfasis sobre ciertos aspectos del mismo. La tarea no viene sino a resaltar que en el contexto natural las lenguas las aprendemos haciendo cosas, mediante el uso y la práctica que requiere la supervivencia del ser humano dentro de un entorno en el que las relaciones sociales y la comunicación son elementos esenciales; y sobre todo, poniendo de relieve que el alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. Ambos elementos no están lejos ni de los métodos naturales ni de la búsqueda de la siempre anhelada 'motivación', deseada por todos pero ciertamente huidiza y difícil de aprehender.

El entusiasmo que este enfoque pueda despertar no debería dejar de lado la consideración de los problemas prácticos que plantea en el aula. En 1998 se publicó un

manual (*Gente,* Martín Peris y Sans Baulenas, 1997) en cuya promoción se dice expresamente que se trata de un 'Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas'. Una actividad centrada en el desarrollo de una tarea ya estaba incluida al final de cada unidad de *Cumbre* (Sánchez y otros, 1994). Y la misma idea aparece en *Canal Joven* (Santos y otros, 2003). En todos parece quedar claro el enfoque comunicativo subyacente. El análisis detallado de lo que sería el desarrollo de una lección basada en una o más tareas revela, en el primero de los manuales citados, que las tareas supuestamente incluidas se tornan más bien en actividades propias de un enfoque comunicativo. En cambio las tres tareas que ofrece *Canal Joven* a lo largo del nivel I sí parecen más representativas de lo que podría entenderse por 'tareas pedagógicas', aunque en este manual las tareas son más elementos complementarios que nucleares.

El término 'tarea' no es en sí novedoso. La especificidad del método por tareas es que éstas se convierten en el núcleo y eje central de las actividades de cada unidad, y no en algo complementario y subsidiario. Si la tarea ha de constituir el eje en torno al cual se organiza el conjunto de los materiales y actividades, será preciso esperar a nuevas realizaciones didácticas más ajustadas a estos parámetros. Además, aún será preciso demostrar que la aplicación de este enfoque produzca mejores resultados en el aprendizaje de una lengua.

En la difusión del enfoque por tareas ha desempeñado un papel importante el *Marco Común Europeo de Referencia* –MCER- (2001; versión española en la web del *Instituto Cervantes*). No cabe duda que este enfoque encaja en los objetivos terminales descritos en el MCER. Sin embargo queda aún por ver si tales objetivos, enunciados de manera genérica y globalizada, serán o podrán ser asumidos por el contexto del sistema escolar en cada uno de los países que han adoptado el *Marco*. La adaptación a cada contexto, también preconizada en el MCER, impondrá, de esto no cabe la menor duda, restricciones significativas en todos los ámbitos de aplicación.

2. Nuevas realidades y perspectivas en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros.

2.1. Instituciones para la enseñanza del español: el Instituto Cervantes.

En España, el ente oficial que se encargaba de alguna manera y hasta finales del siglo XX de la enseñanza del español en el extranjero era el Ministerio de Asuntos Exteriores. Y su acción se concretaba en dos ámbitos:

- la creación de centros especiales en los que se enseñaba el español como lengua extranjera y donde se llevaban a cabo diversos actos relacionados con la cultura española, y
- la concesión de ayudas o becas de estudios a un limitado número de alumnos extranjeros interesados en nuestra lengua y cultura.

Los **Institutos de España** en el exterior (así se llamaban estos centros especiales) estaban plenamente integrados dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, aunque no todos habían surgido a iniciativa de las autoridades españolas. No obstante, fueran cuales fueran sus orígenes, la Embajada Española siempre estaba asociada a tales Centros, contribuyendo generalmente con ayuda financiera y materiales diversos en todo lo relacionado con las actividades desarrolladas por estas instituciones. No sería justo hablar de "política de difusión del español" sin mencionar los Institutos de España. Las directrices fundacionales de los Institutos de España en el extranjero son siempre similares: "difundir en el país anfitrión la cultura española e hispana, en general". No existe afán de lucro económico, ni siquiera de "autofinanciación". El objetivo es siempre propiciar la presencia de la cultura española (entendida, por lo general, de manera estereotipada y tradicional, de acuerdo con los postulados ideológicos del régimen político surgido en España tras la guerra civil del 36). Además, la presencia de España en el exterior y el afán por difundir la cultura hispana fuera de nuestras fronteras se sienten tanto más necesarios cuanto mayor es el aislamiento del gobierno español frente a las naciones occidentales de nuestro entorno.

El pasado colonial español en algunas áreas y la fuerte presencia de una notable colonia de residentes españoles fueron razones suficientes para crear en algunas ciudades centros educativos españoles y centros culturales que acabaron por convertirse en instituciones oficiales para la difusión de la cultura y la lengua españolas. El caso más claro es el de Marruecos (con centros culturales y educativos en varias ciudades: Tánger, Larache, Casablanca, Rabat, Tetuán); Filipinas, con un Instituto de España en Manila; Guinea Ecuatorial, con escuelas incluso para los nativos del país. Hay que destacar, no obstante, que esta presencia cultural española no ha sido, por lo general, agresiva, sino más bien pasiva, tendente a recibir e informar a quien se acercaba con un cierto interés de partida, nunca con el espíritu misionero que quizás caracterizó a las conquistas españolas en siglos pasados.

En el resurgimiento de centros para la promoción de la lengua y cultura españolas en el exterior ha tenido una influencia decisiva lo que otros países del entorno europeo habían hecho ya al respecto. En el último tercio del siglo XX era constante en medios gubernamentales la referencia a Inglaterra, que contaba ya con el *British Council*, a Francia y su *Alliance Française*, a Alemania y su *Goethe Institut*, o a Italia y al *Instituto Dante Alighieri*. España se sentía también poseedora de una lengua y cultura de larga y sólida tradición y, en consecuencia, necesitaba instituciones similares. Y en la década de los ochenta se empiezan a dar los primeros pasos, más allá de una mera declaración de principios, para crear un centro específicamente dedicado a la promoción del español para

extranjeros. El 11 de Mayo de 1990 el Consejo de Ministros aprobó finalmente la ley que desembocaría en la creación del **Instituto Cervantes (IC)**. Y en 1991 la institución inició sus actividades.

La función de este Instituto se explicita en la página de presentación del IC (Instituto Cervantes) en Internet:

> "El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana".
>
> Y sus funciones se detallan así:
>
> - Organizar cursos generales y especiales de lengua española.
> - Acreditar mediante certificados y diplomas los conocimientos adquiridos por los alumnos y organizar los exámenes de los Diplomas Oficiales de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.).
> - Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
> - Apoyar la labor de los hispanistas.
> - Participar en programas de difusión de la lengua española.
> - Realizar actividades de difusión cultural, en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
> - Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

Obsérvese que el IC incluye no solamente a España, sino a todos los países hispanoamericanos. En el Patronato y Consejo que regirán el Ente, figuran personalidades tanto españolas como de otros países de habla hispana (en especial las Academias de la Lengua). Se preserva así el concepto de "hispanidad", tan popular en todos los países de habla hispana.

No cabe duda de que con el IC se unifica la acción de España en la promoción del español, tarea que no había disfrutado de las atenciones ni de las ayudas económicas necesarias para tales fines, a pesar de que en la década de los ochenta este el Ministerio de Asuntos Exteriores contaba ya con 27 Centros en el exterior, y que estos centros, durante el curso 88/89, habían atendido a casi 10.000 alumnos. También el Ministerio de Educación había colaborado en estos trabajos y funciones, si bien por su cuenta y sin coordinación alguna con el Ministerio de Asuntos Exteriores. De hecho, en 1989 el Ministerio de Educación subvencionaba 30 centros educativos en el extranjero, con 12.838 alumnos, muchos de ellos hijos de emigrantes españoles. Aunque la docencia se concentraba en las enseñanzas regladas, a imitación de lo que se hacía en España, también se daban algunas clases de español para extranjeros: en 1989 los alumnos de esta modalidad eran 1.432. Cabe destacar también que el Ministerio de Educación mantenía 27 Agrupaciones de Lengua y

Cultura, con 960 aulas adscritas, y que en ellas estudiaban 31.400 alumnos, al cargo de 430 profesores. El Ministerio de Educación gestionaba también dos Centros especialmente dedicados a la enseñanza del español a extranjeros: el Instituto Español de París (con unos 370 alumnos en 1990) y el Instituto Español de Lisboa, de más reciente creación, (con unos 100 alumnos en 1987) (MEC, 1990i).

Incluso antes de ser creado el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación fue el promotor de iniciativas clave a favor de la difusión del español en el extranjero. Una de estas iniciativas fue la implantación y puesta en funcionamiento, desde octubre de 1989, de un ***Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera*** **(DBELE).** La existencia de un certificado de esta índole implicaba un compromiso del Gobierno con la difusión del español y con la profesionalización de tal acción. La iniciativa constituyó un gran acierto, como lo demuestran los miles de alumnos inscritos ya desde los primeros años. En 2004, los candidatos al Diploma –ya gestionado por el Instituto Cervantes- fueron 27.500 y la convocatoria se hizo en 83 países y en unas 300 ciudades.

Los valores positivos que ha implicado la creación del Instituto Cervantes en relación con la difusión y enseñanza del español son más que evidentes: en la memoria de esta Institución, también del año 2004, se recogen los siguientes datos:

- Más de 93.000 alumnos matriculados.
- Casi 4.000 actos culturales.
- Dos mil usuarios al día de las bibliotecas del Instituto.
- Cerca de siete millones de visitas al Centro Virtual Cervantes en Internet.

El Instituto Cervantes, su acción docente y formadora de nuevos profesionales, tanto presencial como a través de Internet, constituye actualmente la mejor garantía de futuro para la difusión del español y sus culturas.

2.2. Enseñanza e investigación: el MCER y las nuevas tecnologías.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado cambios de importancia desde la segunda mitad del siglo XX y continúa en la misma dirección en los albores del siglo XXI. Los cambios en cuanto tales no son novedad: han existido a lo largo de toda la historia. Pero sí lo es el grado de intensidad de los mismos, la naturaleza y cantidad de quienes están implicados en ellos y la relación de estos con la investigación y reflexión que se está llevando a cabo sobre la adquisición y enseñanza de lenguas.

El hecho mismo de que la enseñanza de lenguas haya cobrado el relieve que actualmente tiene, a todos los niveles, constituye un factor extremadamente positivo, ya que obliga o anima al estudio de idiomas, según los casos. Pero la realidad de un mundo realmente globalizado en razón de las facilidades que ofrece el transporte para desplazarse en pocas horas de un lugar a otro del Planeta impone ciertos cambios en los objetivos mismos del aprendizaje. Quizás en el siglo XXI predominan las necesidades estrictamente comunicativas y de uso, de manera que el objeto ya no es tanto la lengua en sí misma (sistema lingüístico), sino la lengua como instrumento que nos permitirá establecer

relaciones con otras personas. Además, aquellos con quienes muchos aprendices tienen que comunicarse no son nativos del idioma que aprenden, sino, como ellos, personas que lo han aprendido como lengua extranjera. En la actualidad, si analizamos el caso del inglés, es evidente que muchos millones de hablantes extranjeros de este idioma se valen de él para interactuar con otros hablantes cuya lengua materna tampoco es el inglés. El énfasis en objetivos comunicativos nace, pues, de las necesidades de quienes aprenden la lengua.

Este hecho podría llevar, no obstante, a apreciaciones sesgadas o erróneas. La situación descrita se aplica plenamente en el caso del inglés. Pero no es transferible a cualquier lengua. El caso del francés, del español, del alemán, del ruso, etc., no es equiparable al del inglés, ni el caso de cada una de estas lenguas es idéntico al de las otras. La situación vendrá definida en gran medida por el número de hablantes con que cuenta cada idioma, por el poderío económico y cultural en el que se apoya y por la capacidad turística de los países en que cada una de ellas se habla. El español cuenta con una sólida base cultural, con un gran número de países que lo utilizan como lengua materna y con un importante peso en el ámbito del turismo. Pero no es tan frecuente que nuestra lengua sea usada como vehículo de comunicación entre personas de distintos países y de lenguas materna diferentes. Es decir, el español no es una 'lengua franca', como lo es el inglés, y quizás también el francés en determinados ámbitos. ¿Implica este hecho algún cambio en el enfoque didáctico, o en la fijación de objetivos? Los cambios metodológicos se han asociado habitualmente a desarrollos provenientes de la concepción lingüística y de la pedagogía. ¿Habría que asociarlos también a las necesidades que tienen los aprendices en cada momento histórico? Si es así, no cabe duda que la enseñanza del español debería plantearse desde perspectivas y realidades parcialmente diferentes a las propias de lenguas como el inglés. En otras palabras, la enseñanza del español puede ser acreedora de una cierta especificidad didáctica, al igual que otras lenguas, naturalmente. La denominada 'enseñanza de lenguas para fines específicos' hace hincapié en las peculiaridades de ámbitos de uso del idioma. Aunque lo señalado anteriormente no coincide plenamente con los supuestos de esta subdisciplina, sí camina en la misma dirección, pero en relación con otras lenguas.

El Marco Común de Referencia Europeo.

La agenda para la enseñanza de lenguas parece estar marcada actualmente por los trabajos llevados a cabo dentro del Consejo de Europa. En los últimos años ha sido publicado el *Marco Común de Referencia Europeo* (MCER). El MCER no es exclusivo del español: constituye una etapa más en el proceso iniciado ya hace años con el *Nivel Umbral* (van Eck 1974) para promover la comunicación e intercambio cultural entre las muchas y diferentes lenguas y culturas europeas, y para facilitar la movilidad de los alumnos entre distintos sistemas educativos. La finalidad primordial del MCER es la de

proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares y metodológicas, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Y en este sentido su implantación obedece en buena medida a criterios de oportunidad política. El *Marco* describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar un determinado idioma para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se enmarca cada lengua. El MCER define, asimismo, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

En realidad, el MCER es un conjunto de reflexiones, orientaciones, criterios de referencia y posibles actuaciones de los que el lector o usuario puede valerse, pero no directamente, sino tras aplicar su propia reflexión, tras hacer su propia elección y después de razonar los pros y los contras de lo que pretende lograr y cómo lograrlo. Es un enfoque acertado que trata de hermanar la globalidad con lo específico, la multitud de lenguas a las que debe atender el *Marco* con la especificidad y contexto local en que se da cada una de ellas. En el MCER se dice expresamente que

> ‘no es su finalidad decir a los profesores ni qué ni cómo deben hacer las cosas. Sugiere problemas, no da respuesta a los problemas’ (p. xi).

No podría ser de otra manera. Por lo tanto, el MCER es un manual complejo. No es una guía para quien no desee arriesgarse o implicarse personalmente en la toma de decisiones exigidas por el aprendizaje en cada país, en cada región y en cada centro. Constituye, en contrapartida, un documento rico y sugeridor para el profesor bien informado, responsable, inquieto y siempre a la búsqueda de soluciones adaptadas a su clase y a su entorno.

Los parámetros y objetivos del MCER deben ser fijados y definidos aún con mayor precisión. Es el trabajo que se reserva para los actores ‘locales’ (lenguas, países, centros). Los trabajos que se realizan en torno al PEL (*Portfolio Europeo de Lenguas*) están ayudando a ello, en la medida en que los objetivos ‘terminales’ exigidos en exámenes o pruebas de nivel acaban siempre delimitando el campo de acción y los procedimientos aplicados durante el proceso. Pero sí cabría concluir que la introducción de este nuevo marco pedagógico ha obligado a replantearse una vez más el tema de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Una diferencia digna de notar es que el MCER requiere también la colaboración y reflexión de los discentes, de los alumnos. Esta meta no será quizás tan fácil de conseguir. El hermanamiento de la diversidad exige mucha generosidad por parte de todos y se hace más difícil cuando se acerca más al individuo concreto y real. Este es uno de los retos del Marco.

Investigación y nuevas tecnologías.

La calidad en cuestiones de enseñanza y aprendizaje de lenguas depende sustancialmente de la investigación y estudios sobre el tema. Desde hace ya algunas décadas, el mayor peso de la investigación se llevaba a cabo en torno al inglés. La situación no ha cambiado significativamente en volumen, pero se han iniciado o existen ya movimientos de importancia en relación con otras lenguas, entre las cuales debe situarse también el español. A tal fin es necesario que los estudios de lingüística aplicada se consoliden y afiancen en los centros de investigación, que en este caso son las universidades. Sin pretender pecar de 'pesimistas', el español tiene aún un importante trecho que recorrer. Son todavía escasos los estudios e investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua. Y esta situación no es sino un reflejo de la reducida presencia de esta disciplina en los centros universitarios. El creciente papel que los estudios de postgrado sobre ELE están adquiriendo en centros privados y currículos marginales a los planes académicos no se corresponde con lo que ofrecen los Departamentos universitarios más afines. ¿Hay razones para que persista esta situación?

Además de los estudios experimentales sobre adquisición de segundas lenguas, que en España se llevan a cabo de manera casi exclusiva en las comunidades con lenguas propias, además de la española, existen actualmente otras áreas de investigación de gran empuje y utilidad. Una de ellas es la relacionada con el tratamiento de grandes recopilaciones textuales (*corpus lingüísticos*) y su incidencia en la selección y uso de materiales para la enseñanza. Hasta que los ordenadores nos han permitido gestionar con eficacia y rapidez grandes volúmenes de textos (corpus de 5, 10, 20 ó 100 millones de palabras) la descripción de cualquier lengua estaba sesgada, en mayor o menor medida, por la percepción subjetiva del lingüista, del gramático o del autor de manuales. Las limitaciones de cualquier estudioso de la lengua propiciaban, de otra parte, que muchos hechos lingüísticos no fuesen advertidos. Precisamente en estos ámbitos la lingüística basada en corpus puede ofrecernos datos de gran importancia y relieve para la docencia.

La obtención de listados de frecuencia léxica ha sido uno de los objetivos perseguidos desde principios del siglo XX. Los vocabularios básicos de Thorndike y Lorge (1921 y 1944) en Estados Unidos, de M. West (1953) en Inglaterra y de Víctor García Hoz (1953) en España, por poner algunos ejemplos, constituyeron hitos de gran relieve en su día. De hecho, en la década de los sesenta y setenta se consideraba indispensable disponer de tal herramienta al objeto de elaborar manuales fiables para la enseñanza de idiomas. Si echamos una hojeada al método seguido para la obtención de tales vocabularios fundamentales (Sánchez 2000), comprobamos que los modernos corpus lingüísticos superan con creces los resultados entonces obtenidos, no solamente en relación con el tiempo que requería la obtención de un listado de esa índole, sino –y sobre todo- en razón de la fiabilidad de los resultados obtenidos. Si García Hoz, por ejemplo, basa su listado en una recopilación de 400.000 palabras, recogidas de tres ámbitos de uso (el de la legislación ordinaria y eclesiástica, el del lenguaje escrito reflejado en los libros más vendidos y el de las cartas familiares), los ordenadores nos permiten procesar actualmente con rapidez

recopilaciones de 20, 40, 100 o más millones de palabras, pudiendo ser la muestra representativa de multitud de ámbitos de uso, tanto orales como escritos. Naturalmente, la fiabilidad de los resultados así obtenidos, con la ayuda de los ordenadores, es incomparablemente más alta.

La importancia de los listados de frecuencia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas se hace evidente si pensamos en la utilidad del aprendizaje léxico: no es igual aprender primero una palabra muy usada que otra poco usada en la comunicación lingüística. Cabe hacer reflexiones similares sobre expresiones, grupos de colocados, usos gramaticales o estructuras más o menos frecuentes. La ya denominada 'lingüística del corpus' ha cobrado una gran importancia en los estudios lingüísticos actuales y se ha convertido en una disciplina de gran relieve en poco más de 15 años. Su influencia ha penetrado hondo en la didáctica de lenguas, especialmente en dos aspectos: la revalorización del léxico como objeto de estudio y el valor del contexto como escenario en el que debe medirse el significado de las palabras. Como consecuencia de ello, la definición de los programas y fijación de los objetivos ha recibido un empuje significativo. De otra parte, los profesores encuentran en los corpus una fuente inagotable de información para seleccionar ejemplos reales y actualizados de uso, así como para renovar sus materiales con una frecuencia que sólo hace unos pocos años era inalcanzable. Si hay algo positivo en los corpus, y hay mucho, esto se evidencia en el hecho de que el lenguaje real se hace accesible, próximo y fácilmente manejable.

El enfoque comunicativo y todas sus variantes insiste machaconamente en la necesidad de aportar materiales reales y actuales. ¿En qué otra cosa puede estar interesado el profesor, si no es en enseñar o acercar al alumno el lenguaje que realmente se usa? Los corpus lingüísticos son la fuente adecuada para llevar a buen término estos propósitos. Frente al lenguaje real quedan de lado algunos mitos que en nada ayudaban a la adquisición lingüística, si bien también es cierto que temas como el concepto de error y norma, claramente afectados, deben ser tratados y analizados con discreción y equilibradamente a la hora de contrastarlos con la realidad del lenguaje en cada momento histórico.

Es preciso reconocer que la enseñanza del español, altamente dependiente de la reflexión e investigación llevada a cabo en otras lenguas –especialmente el inglés- no ha dado aún pasos significativos en el ámbito de la lingüística del corpus. La escasez de corpus disponibles y la ausencia de esta disciplina en los departamentos universitarios afines a la lengua española no han favorecido el uso de esta herramienta y la difusión de sus bondades. La ayuda e impulso de instituciones oficiales, como el Instituto Cervantes, serían extremadamente bienvenidas y positivas.

Los corpus lingüísticos están de alguna manera relacionados con Internet. La información lingüística disponible en Internet, con la ayuda de los potentes navegadores de que actualmente disponemos, viene a ser un gran 'corpus lingüístico' al que todos, profesores y alumnos, pueden tener acceso con rapidez y en todo momento. Si a ello unimos la posibilidad de valernos de traductores automáticos –con sus deficiencias y

limitaciones, bien es verdad- no es difícil imaginar su utilidad. Internet constituye también un medio a través del cual pueden llevarse a cabo otras acciones docentes o discentes, como cursos virtuales o a distancia, enseñanza tutorizada, prácticas mediante actividades variadas, etc. Hace no muchas décadas, los alumnos interesados en el aprendizaje de lenguas extranjeras apenas disponían de medios para acercarse a ellas, tanto en su vertiente oral como escrita. Mediante Internet, ya es posible salvar este obstáculo: el español, como la mayoría de lenguas usadas por diversas comunidades de hablantes, está a disposición de quien quiera conocerlo, en toda su rica variedad, en sus distintas modalidades orales y escritas. La tecnología actual ha cambiado las relaciones entre lenguas y hablantes. El acceso universalizado a cualquier idioma supone una ventaja de incalculable valor para quienes están interesados en las lenguas de otras comunidades de hablantes. Y el español figura entre las comunidades de hablantes más importantes del Planeta.

B I B L I O G R A F I A

A. Bibliografía de referencia y fuentes.

ADAMS, R. AND CHEN, D. (1981). *The Process of Educational Innovation. An international Perspective.* London: Kogan Press/UNESCO Press.

ADAMSON, H.D. (1993). *Academic competence: Theory and classroom practice. Preparing ESL students for content courses.* White Plains, NY: Longman.

AGARD, F. B., R. J. CLEMENTS & otros (1944), "A survey of language classes in the Army Specialized Training Program", Prepared for the Commission on Trends in Education of the Modern Language Association of America, New York, MLAA.

AHN, J. Franz (1860), *A new, practical and easy method of learning the Spanish language. After the system of F. Ahn. First American edition, revised and enlarged*, Appleton.

AINSA ROYO, Manuel (1837), *Gramática práctica para hablar, leer y escribir por principios gramaticales los idiomas castellano, inglés, francés e italiano sin necesidad de maestros. PARA USO DE LOS ESPAÑOLES*, Valencia.

ALAUX, Th. (1917), *Manuel d'espagnol comercial à l'usage des negociants & des employés de commerce des deux nations*. (100 ed.), Paris.

ALDRETE, Bernardo José de (1606), *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España* (Edición facsimilar de L. Nieto, Madrid, CSIC, 1972), Roma.

ALEMAN, Mateo (1609), *Orthographia castellana*, México.

ALESSANDRI D'URBINO, Mario (1560), *Il paragone della lingua toscana et castigliana*. Nápoles.

ALLEN & CORDER, eds. (1973), *The edinburgh Course in applied linguistics*, Edinburgh.

ALONSO, A. (1943), *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires, Austral.

ALONSO, A. (1951), "Formación del timbre ceceante en la ç, z española", en NRFH, V, 121-172, 263-314.

ALONSO, A. (1951), *Identificación de gramáticos españoles*, en RFE, p. 226-236.

ALONSO, A. (1951), *Samuel Gili Gaya, Tesoro lexicográfico*, (reseña en NUEVA REVISTA DE FILOLOGIA HISPANICA, 3, p. 324-329).

ALONSO, A. (1976), *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. Madrid, Gredos.

ALONSO, J. L. (1875), *Nouvelle grammaire espagnole complète et détaillée en 32 leçons, à l'usage des français pour apprendre promptement à parler et à écrire d'une manière correcte la langue espagnole, par L. J. Alonso, professeur d'espagnol à l'Ecole Superieur de Commerce de Génève. 4eme edition*, Génève.

ALONSO, Martín (1962), *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*, Madrid, Aguilar.

ALSTON, R. C. (1967), *Bibliography of the English Language from the invention of the printing to the year 1800*, Bradford.

ALSTON, R. C. (1967), *Polyglot dictionaries and grammars; Treatises on English written for speakers of French, German, Dutch, Danish, Swedish, Portuguese, Spanish, Italian, Hungarian, Persian, Bengali and Russian*. (Vol. II of Bibliography of the English Language from the invention of the printing to the year 1800), Bradford, Ernest Cummins).

ALVARADO, Félix Antonio de (1718), *Diálogos ingleses y españoles con un método fácil de aprender la una y la otra lengua y muchos proverbios, con las explicaciones de las diversas maneras de hablar, propias a la lengua española*, Londres. (*Spanish & English dialogues...*).

ALVARADO, Félix Antonio de (1719), *Diálogos ingleses y españoles. Método fácil para aprender la lengua española*, Londres.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Mª Ángeles & Al. (2000), *Sueña*, Madrid, Anaya.

ÁLVAREZ, Pedro (1874), *Gramática castellana acomodada a la latina*, Madrid.

AMBRUZZI, Lucillo (1909), *La diffusione de la lingua castigliana*. (Discorso d'apertura...), Torino.

ANAYA, Angel (1818), *Discours sur la manière d'apprendre l'Italienne et l'Espagnol, suivi d'un traité sur les difficultées de la lecture des poètes de ces deux nations*, Londres.

ANONIMO (1396), *La manière de language qui t'enseignera bien adroit parler et escrire doulz françois selon l'usage et la coustume de France*.

ANONIMO (1399), *Petit livre pour enseigner les enfanz de leur entreparler comun francois* (Ed. de STENGEL, "Zeitschrift für Neufranzösische Sprache und Literatur, I, 1878).

ANONIMO (1483), *Dialogues in French and English (También denominados "Vocabulary in French and English" o "Book for Travellers", en la categoría de 'Manières de Langage' (impreso por W. Caxton)* (Bradley H., Early English Text Society, 1900, Extra Series LXXIX).

ANONIMO (1520), *Vocabulario para aprender Franches, Espannol y Flaminco*, Antwerpen, Willem Vosterman.

ANONIMO (1530), *Vocabulaire en troys langues, Français, Flameng et Espagnol*, Antwerpen, Willem Vosterman.

ANONIMO (1551), *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*, Louvain.

ANONIMO (1554), *A very profitable boke to lerne the maner of redyng, writing & speakyng English & Spanish*, London, (Facs. Scholar Press).

ANONIMO (1554), *The boke of Englisshe and Spanisshe*.

ANONIMO (1569), *Dictionarium Puerorum*, Venetiae.

ANONIMO (1589), *Colloquia et dictionariolum septem linguarum, Belgicae, Teutonicae, Latinae, Italicae, Hispanicae, Gallicae.* (Leod. II. Apud & Henricum Houium, Cum privilegio.), Bruxelles.

ANONIMO (1669) *An examen of the way of teaching the latin tongue to little children by use alone. (Englished out of French),* London.

ANONIMO (1779), *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque vivante ou morte, par le moyen de la langue françoise*, Paris.

ANONIMO (1809), *The new pocket dictionary of the Spanish and English language. In two parts...*, London.

ANONIMO (1829), *Hablando español. Speaking English. Locuciones y frases convencionales, etc.*, London, Paris.

ANONIMO (1867), *Diccionario español-Ibanag, o sea Thesauro hispano-cagayan, sacado de los manuscritos antiguos y nuevamente corregido y añadido en gran parte por dos religiosos dominicos ministros en aquella provincia*, Manila.

ANONIMO (1873), *Epitome de la grammaire de la langue espagnole ou coup d'oeil sur les régles les plus usitées, pour en faciliter l'étude aux élèves de l'Ecole de Commerce de Lyon*, Lyon.

ANONIMO (1895), *A new Spanish dictionary (Spanish-English, English-Spanish) based upon the latest edition of the dictionary of the Spanish Academy*, London.

ANONIMO (1899), *Tourist's Vademecum of Spanish Colloquial Conversation*, London.

ANONIMO (1907), *Commercial phrases and abbreviations, with translation, English and Spanish*, London.

ANONIMO (1935), *Practical Spanish for home study*, London.

ANONIMO (1969), *Spanish contemporary methodology*, Waltham, Mass., Blaisdell Publishing Co.

ANONIMO (ca. 1300), *Cartularies or collections of Bills, Indentures, etc. (Cambridge U. Library; Addit. 17716).*

ANONIMO (ca. 1340), *Nominale sive Verbale in Gallicis cum expositione eiusdem in Anglicis (Ed. Skeat, "Transactions of the Philological Society, 1903-1906, Cambridge U. Press).*

ANONIMO (ca. 1415), *Femina. Liber iste vocatur Femina quia... (Ed. W. A. Wright, Roxburghe Club, 1907).*

ANONIMO (ca. 1415), *Le livre des Mestiers (dialogues Français-Allemand, composé au 14e. siècle par un maître d'école de la ville de Bruges". (Impreso en Paris, 1875 por M. Michelant).*

ANONIMO (ca. 1415), *Liber Donati (Manuscrito. Dd 12, 23, Gg 6, 44, Camb. U. Library; Addit. 17716 Brit. Mus.).*

ANONIMO (ca. 1500), *Ortus sive Hortus Vocabulorum.*

ANONIMO DE LOVAINA (1555), *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespanola* (Edición de A. Roldán, CSIC, Madrid 1977), Lovaina.

ANONIMO DE LOVAINA (1559), *Gramática de la lengua vulgar de España* (Edición de Balbín/Roldán, CSIC, Madrid 1966), Lovaina.

ARALOS, J. M. (1887), *Die Kunst die spanische Sprache zu erlernen*.

AREND, J. P. (1838), *Handleiding ter aanleering der Spaansche taal*, Medembilk.

ARJONA, Doris King & Jaime Homero ARJONA (1939), *A bibliography of textbooks of Spanish published in the United States, 1795-1939*, Ann Arbor, Michigan.

ARJONA, J. H. (1945), *Viaje de negocios*, New York.

ARTEAGA Y PEREIRA, Fernando de (1902), *Practical Spanish*, London.

ASENSIO, E (1960), "La lengua compañera del imperio", RFE, XLIII, 399-413.

ATSCHUL, A. (1904), "Die natürliche Methode in der Grammatik", PÄDAGOGISCHE MONATSHEFTE, September-October 5, 255-262.

AUDIN, Jean M. V. (1842), *Nouveaux dialogues familiers et progressifs français-espagnol à l'usage des voyageurs, par Richard (pseud.) et don J. M. Corona*, Paris.

BACHI, Pietro (1831), *A comparative view of the Spanish and Portuguese languages for those who are already acquainted with the Spanish*, Cambridge, Hilliard and Brown.

BACHI, Pietro (1832), *A comparative view of the Italian and Spanish languages, or an easy method of learning the Spanish tongue for those who are already acquainted with the Italian*, Boston , Cottons and Barnard.

BACHILLER THAMARA (1550), *Suma y erudición en metro castellano muy elegante y necesario para los niños que oyen grammatica o la han de oyr*, Amberes.

BADIOLI Y PROTA, Lorenzo (1864), *Método teórico y práctico para el estudio de los idiomas italiano y español*, Madrid.

BAGSTER-COLLINS, E. W. (1930), "History of Modern Language Teaching in the United States", en *Studies in Modern Language Teaching*, New York, McMillan.

BAHLSEN, L. (1905), *The teaching of Modern Languages* (Translated from German by M. B. Evans), Boston, Ginn & Co.

BAHNER, W. (1966), *La lingüítica española del siglo de oro*, Madrid.

BALLENGER, S. T. (1939), "Some aspects of the status of Spanish in American universities and colleges", HISPANIA, XXII, October 1939, 257-262.

BALLOT, J. Pablo (1796), *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, Barcelona.

BARALT, L. A. (1899), *Harmonic method for learning Spanish*, New York.

BARETTI, Giuseppe (1778), *A dictionary Spanish and English and English and Spanish*, London.

BARNABE S. (1657), *Unterweisung der Spanischen Sprach zusamen getragen*, Wien

BARNARD, Samuel (1825), *A polyglot grammar of the Hebrew, Chaldee, Syriac, Greek, Latin, English, French, Italian, Spanish and German languages, reduced to one common syntax and an uniform mode of declension and conjugation as far as practicable, with notes explanatory of the idioms of*

each language; a succint plan of their prosody and an extensive index. The whole intended to simplify the study of the languages, Philadelphia.

BARRY, E. (1822), *The elements of Spanish and English conversation, with new, familiar and easy dialogues, designed particularly for the use of schools. First American Ed., revised and corrected*, Philadelphia.

BARTERA, B. A. (1764), *Nouvelle méthode contenant en abregé tous les principes de la langue espagnole avec des dialogues familiers*, Paris.

BARTH, Gotlb., Fr. (1778), *Kurzgefasste Spanische Grammatik. Worinnen die richtige Aussprache und alle zur Erlernung dieser Sprache nothigen Grundfasse abgehandelt und erläutert sind, dass ein jeder, der Lateinisch versteht, diese Sprache in ein paar Woche, ohne Lehrmeister, zu erlernen im Stande ist. Nebst einigen Gesprächen zur Uebung fuer Anfänger*, Erfurt.

BARTHE, H. (1909), *Nuestro compañero madrileño*, París.

BARTON, Johan (1399), *Donait françois pur briefment introduyr les Anglois en la droit language de Paris et de pais de l'entour fait aus despenses de Johan Barton par plusieurs clercs du language avandit*.

BATHE, W. (1611), *Ianua linguarum sive modus maxime accomodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas. Industria patrum Hibernorum Societatis Iesu, qui in Collegio eiusdem nationis Salamantica degunt, in lucem edita: nunc ad linguam latinam perdiscendam accommodata. In qua totius linguae vocabula, quae fraequentiora, fundamentalia sunt continentur: cum indice vocabulorum, traslatione Hispanica et iusdem tractatatus*, Salamanticae.

BAYLES W. E. - GARCIA P. (1891), *Manuel de conversation française et espagnole à l'usage des voyageurs*, París.

BELLO, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires.

BENAVENTE, Fray Toribio de (1985), *Historia de los indios de la Nueva España*, Madrid, Historia 16.

BENEKE'S, Johan Basilius Wilhelm (1814), *Spanische Grammatik, mit zweckmässigen Aufgaben zu Uebungen mit Gesprächen und mit einem Spanisch-Deutschen Wörterbuche, ganz nach der Art der beliebten Arnoldschen Englischen und der Meidingerschen Französischen Grammatik bearbeitet*, Leipzig.

BENOT, E. (1914), *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones*, Madrid.

BENSELER, David P. & Al. (Ed.) (1988), *Teaching German in America. Prologomena to a history*, Madison, University of Wisconsin Press.

BERING - SEPULVEDA (1896), *Teoría práctica de la enseñanza del español*, Santiago de Chile.

BERLAINMONT (1536), *Vocabulaire pour apprendre legièrement à bien lire, escripre, parler François et Flameng, lequel est mis tout le plus part par personnaiges*, Anvers.

BERLITZ, M. D. (1890), *Método Berlitz, para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española. Por M. Berlitz. Con la colaboración del Señor D. M. Florentino Martínez,* Nueva York, Berlitz.

BERLITZ, M. D. (1905), *A practical smattering of Spanish*, New York, Berlitz.

BERLITZ, M. D. (1907), *Los verbos aprendidos por la conversación*, New York, Berlitz.

BERLITZ, M. D. (1908), *Spanish with or without a master*, New York, Berlitz.

BERNSTEIN, Harry (1939), "Early interest in Spanish in New England", HISPANIA, XXIX, 1946, 339-351.

BERTUCH, F. J. J. (1790), *Manual de la lengua española, oder Handbuch der spanischen Sprache für Anfänger, welche dieselbe erlernen wollen*, Leipzig (531 p.)

BERWICK, R. F., (1988). *The Effect of Task Variation in Teacher-Led Groups on Repair of English as A Foreign Language.* Unpublished doctoral dissertation. Vancouver, Canada: University of British Columbia.

BESNIER, Pierre (1674), *La reunion des langues ou l'art de les apprendre toutes par une seule*, Liège/Paris (54 p).

BIBBESWORTH (ca. 1250), *Le treytyz ke moun sire Gautier de Bibelesworthe fist a ma dame Dionisie de Mounchensy pur aprise de langwage" (Ed. T. Wright, "Volume of Vocabularies", 1857).*

BIELER, A. (1923), *Spanisches Lehrbuch für Kaufleute*, Hamburg.

BIOLLEY, P. (1898), *Elementos de gramática griega aplicados al estudio de la lengua castellana*, París.

BLANC SAINT-HILAIRE, M. J. (1843), *Diálogos y ejercicios italianos-españoles, manual epistolar o modelos de cartas de comercio, familiares y otras, en italiano y español, con la traducción enfrente,* León. (*Dialoghi...*).

BLANC SAINT-HILAIRE, M. J. (1847), *Nouveau dictionnaire Français-Espagnol...*, París.

BLANC SAINT-HILAIRE, M. J. (1847), *Nuovo Franciosini. O sia Grammatica della lingua spagnuola all'uso degli Italiani; con nuove regole e spiegazioni intorno alla moderna pronunzia e all'ortografia ricavate dalle opere dei migliori grammatici, da Saint Hilaire Blanc*, Parigi.

BLANC Saint-Hilaire, M. J. (1851), *Nouveau Maître d'Espagnol, ou Elements simplifiés de la langue espagnole à l'usage de Français. Redigé d'après la grammaire de l'Academie Espagnole, avec des exercises interlineaires, suivis de dialogues et d'un choix de differents morceaux d'auteurs espagnols, par S. H. Blanc*, Paris.

BLANCO, Antonio S. (1971), *La lengua española en la historia de California*, Madrid, Cultura Hispánica.

BLAYLOCK, Curtis (1987), "The study of Spanish in Tudor and Stuart England", *The Seventh Louisiana Conference On Hispanic Languages And Literatures,* Selected Proceedings, Baton Rouge, Luisiana State University.

BLAYLOCK, Curtis, "The study of Spanish in Anglo-American Colonies and in the early Republic" (artículo no publicado).

BLEIBERG, (1951), *Antología de elogios de la lengua castellana*, Madrid.

BOEMER M. M. / DE CASAS GANCEDO, F. (1898), *Enseñanza práctica de la lengua castellana, según el método de Gouin*, Curazao.

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) (1989), *Presupuestos Generales del Estado para 1990*, 30 de Diciembre de 1989, Madrid.

BOOCH-ARKOSSY, F. (1853), *Praktischer-theoretischer Lehrgang der Spanischen Schrift und Umgangsprache nach der Robertson'schen Methode für den öffentlichen und selbstunterricht*, Leipzig.

BORRAS, J. (1827), *Verdaderos principios de la lengua castellana or True principles of the Spanish Language, together with an appendix containing a treatise on spanish synonims and a selection of proverbs in Spanish, French and English*, Belfast.

BOUDESSEUL, P. (1911), *Gramática práctica, Método Pierre*, París.

BOUGE, Xavier de (1891), *L'espagnol sans maître*, París.

BOURGOIN, P. M. F. (1838), *Guide de la conversation espagnole et française contenant un vocabulaire de mots usuels, des phrases elementaires sur divers sujets, quarante deux dialogues familiers, des lettres comerciales, etc.* París.

BOURLAND C. B. (1938), "Algo sobre Gabriel Meurier, maestro de español en Amberes", *Hispanic Review* 139-152.

BOURLAND, C. B. (1933), "The Spanish Schoolmaster and the polyglot derivatives of Noel Berlainmont's Vocabulary", *Revue Hispanique* 283-318.

BOYD-BOWMAN, P. (1971), *Léxico hispanoamericano del s. XVI.* London, (Colección Támesis, serie A. Monografías, 16).

BRADLEY, H. (1971), *Dialogues in French and English by Willian Caxton, Early English Text Society* (Extra Series n. LXXIX), London, Kegal Paul, Trench and Trubner.

BRADY, Thomas (1824), *A new guide to conversation in Spanish and English, in three parts, The first containing a general vocabulary; the second a series of dialogues on various subjects; the third a collection of idiomatical phrases, familiar expressions and proverbs. With a TABLE showing the*

comparative of the moneys of North and South America. Translated from HAMONIERE and enlarged by Thomas Brady. New York.

BRATLI (1916), *Norse-dansk Ordbog*, Khb.

BRAUN J. G. (1871), *Lehrbuch der spanischen Sprache*.

BRAVO AHUJA, Gloria (1976), *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, Secretaría de la Educación Pública.

BRAVO, B. (1636), *Thesaurus hispano-latinus utriusque linguae*.

BREEN M. P., (1984a). "How would we recognise a communicative classroom?". En B. Coffey (ed). *Teacher Training and the Curriculum. The Dunford House Seminar*. 1982. London: The British Council.

BREEN, M. P. and C. Candlin, (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2): 89-112.

BREEN, M. P., (1984b). Process syllabuses for the language classroom. In C. J. Brumfit (ed.). *General English Syllabus Design*. (ELT Documents No. 118: 47-60). London: Pergamon Press and The British Council.

BREEN, M. P., (1987a). Learner contributions to task design. In C.N. Candlin and D. Murphy (eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education.* Vol. 7. *Language Learning Tasks*, 23-46. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BREEN, M. P., (1987b). "Contemporary paradigms in syllabus design", in *Language Teaching*, 20 (3): 157-174.

BREEN, M. P., C. N. Candlin, A. Waters, (1979). "Communicative materials design, some basic principles", *RELC Journal*, 10/2.

BREET, Gemma de / RINEKE, Ceton (1982), *Leerboeken Engels, Frans en Spaans in Nederland 1796-1900: Inventarisatie bibliografie en aanzet tot beschrijving* (manuscrito no publicado), Nijmegen ITT, Katholieke Univ. Nijmegen.

BREVA CLARAMONTE, M (1984), *A reanalysis of Juan Luis Vives `Exercitatio'*, (en AARSLEFF H.) (Proceeding of the fourth International Conference on the History of Linguistic Sciences), Princeton, John Benjamins.

BREVA CLARAMONTE, Manuel (1984), *Sanctius' theory and language teaching in Scioppius' grammatica philosophica*, en AUROUX, *Sylvani Materiaux pour une histoire des theories linguistiques* (Travaux et recherches), Actes de la second conference internationale d'histoire des sciences de langage. Lille 2-5 septembre, 1981, Lille, Université de Lille.

BRINCKMEIER, J. P. L. E. (1844), *Vollständige Grammatik der Spanischen Sprache*.

Brindley, G., (1989). *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Sydney, Australia: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.

BRINSLEY, John (1617), *Pueriles confabulatiunculae or Childrens Dialogues, little conferences, or talkings together, or little speeches together, or Dialogues fit for children.* London

BRISAY, C. T. de (1903), *Analytical Spanish Method*, Ottawa.

BROWN, G., A. Anderson, R. Schilcock, and G. Yule, (1984). *Teaching Talk. Strategies for Production and Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

BROWNE, J. (1589) *The merchants avizo or instructions very necessary for their sonnes and servants when they first send them beyond the Sea, as to Spaine and Portingale, or other Countries*, London.

BRUIN, Servaas de (1883), *Volledige Leerkursus am zonder ouderwijzer uitsluitend door eigen oefening pemakkelijk en spoedig DE SPAANSCHE TAAL volgens de regelen der spraakkunst en den beschaafden omgangstoon te leeren, schrijven en spreken*, Zutphen.

BUCETA, Erasmo (1937), *El juicio de Carlos V acerca del español y otros pareceres sobre las lenguas romances*. En RFE, XXIV, p. 11-23.

BUCHHOLZ, P. F. SANDVOSS, J. F. (1801), *Handbuch der Spanischen Sprache und Literatur. Oder Samlung interessanter Stücke aus berühmten spanischen Prosaisten und Dichtern, ... mit Nachrichten von der Verfassern*.

BUENDIA, Jorge A. (1944), "Methods of teaching Spanish at Yale University", *Hispania*, XVII, 178-208.

BULL, William E. (1938), *Aids to language learning, Spanish*.

BUTLER, Francis (1849), *The Spanish teacher and colloquial phrase-book. An easy and agreeable method of acquiring a speaking knowledge of the Spanish language*, Appleton. (En 1892 Hermann Ritter hace otra edición revisada "arranged according to the rules of the Spanish Academy").

BUTLER, Francis (1892), *El maestro de la conversación inglesa y una colección de frases familiares; método fácil y agradable para aprender a hablar el idioma inglés, arreglado según el sistema de Francis Butler, por Herman Ritter,* Nueva York, Appleton (293 p.).

BYGATE, M., (1994). 'Adjusting the focus, Teacher roles in Task-based learning of grammar', in Bygate, M, A. Tonkyn and E. Williams (1994). *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall International.

CALEPINO, Ambrogio (1502), *Ambrosii Calepini Bergomatis Eremitani Dictionarium*, Rhegium.

CALEPINO, Ambrogio (1546), *Ambr. Calepinus Pentaglottos, hoc est, quinque linguis, nemque Latina, Graeca, Germanica, Flandrica & Gallica constans...*, Antwerpiae, 1546.

CALEPINO, Ambrogio (1548), *Dictionarium, in quo restituendo atque exornando haec praestitimus... ut multarum dictionum obscuram significationem aperimus. Deinde, cum exempla quaedan Calepinus adduxerit, quae nunc in libris emendate impressis aliter leguntur, ea sustitulimus & aptiora reposuimus*, Venetiis, Apud Aldi Filios.

CALEPINO, Ambrogio (1559), *Ambrosii Calepini Dictionarium... In hac postrema editione, ut hoc dictionarium commodius exteris nationibus inservire possit, singulis vocibus latinis, italicas, gallicas & hispanicas interpretationes inseri curavimus*, Venetiis, 1579 (Primera edición con la inclusión del español en Lyon, 1559).

CALEPINO, Ambrogio (1584), *Ambrosii Calepini Dictionarum Octo Linguarum, iam postremo acurata emendatione, atque infinitorum locorum augmentatione... exornatum... Respondent autem vocabulis Latinis, Hebraica, Graeca, Gallica, Italica, Germanica, Belgica, Hispanica. Onomasticum vero: hoc est, propriorum nominum ... catalogum... seorsim adjunximus...* Basileae.

CALEPINO, Ambrogio (1609), *Dictionarium undecim linguarum ... Respondent autem Latinis vocabulis Hebraica, graeca, gallica, italica, germanica, belgica, hispanica, polonica, ungarica, anglica onomasticum...*, Basileae.

CALLEJA, J. M. (1818), *Elementos de la gramática castellana*, Bilbao.

CALVI, G, B. (1792), *Nouvelle grammaire espagnole avec une chrestomatie*, à Leipsic.

CALVI, G. B. (1790), *Spanische Sprachlehre und Chrestomatie*, Leipzig.

CAMPO, Ignacio de (1772), *Gramática de Cicerón y demás autores*, Madrid.

CANDLIN, C. N. and D. Murphy, (eds.). (1987). *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7. Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

CANDLIN, C. N., (1984). *Syllabus Design as a Critical Process. ELT Documents* No. 118: 29-46. London: Pergamon Press and The British Council.

CANDLIN, C. N., (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin and Murphy (eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education.* Vol. 7. Language Learning Tasks, 5-22. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

CANDLIN, C. N., J. Bruton, and J. M. Leather, (1976). Doctors in casualty, Specialist course design from a database. *International Review of Applied Linguistics,* 14: 245-272.

CARDIM, L. (1931), *Gramáticas Anglocastellanas e castellano-ánglicas 1586-1828*, Separata de *O Instituto*, vol. 81, Coimbra

CARLO ROSSI, G. (1969), *La lengua española en Italia. Ayer, hoy y mañana*, Madrid, Ed. Cultura Hispánica.

CARNICER, Ramón (1969), *Entre la ciencia y la magia: Mariano Cubí*, Barcelona.

CARR, T. and T. Curren, (1994). 'Cognitive factors in learning about structured sequences, Applications to syntax'. *Studies in Second Language Acquisition.* 16/2: 205-230.

CARRETER, Lázaro (1949), *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Madrid.

CARRILO, José (1842), *Gramática latina en castellano, para alivio y mayor adelantamiento de la juventud*, Madrid.

CASANOVA, F. (1945), *Español para el comercio*, San Juan de Puerto Rico.

CASANOVA, Ricardo Aznar de (1912/13), *El idioma español, (1 curso). Método directo ordenado. Integral*. Mons (Segunda edición).

CASANOVA, Ricardo Aznar de (1913/14), *El español comercial... Destinado a mis alumnos y a cuantos desean perfeccionarse en el estudio del español aplicado al comercio, con el objeto de extender sus negocios en España y América Latina*, Mons.

CASARES, Julio (1947), "Nebrija y la gramática castellana", en BOLETIN DE LA RAE, p. 335-367.

CASAS, Christobal de las (1570), *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana... con una introducción para leer y pronunciar bien entrambas lenguas*, Sevilla.

CASELLS EDUCATIONAL WORKS (1861), *Lessons in Spanish: containing a complete view of the idioms of the language in a series of easy and Progressive Lessons* (Revised by the editor of the "Popular Educator").

CASTILLO, J. L. (1964), *Universal Spanish Grammar*, London.

CASTRO Y QUESADA (1959), *La enseñanza del español en España*, Madrid.

CASTRO, Américo (1936), "Glosarios latino-españoles de la Edad Media", REVISTA DE FILOLOGIA ESPAÑOLA, 22. Madrid,

CAXTON (1483), *Tres bonne doctrine pour aprendre briefment, fransoys et angloys*.

CEJADOR Y FRAUCA (1904), *Embiogenia del lenguaje*, Madrid.

CHACON SABATE, Juan (1967), *Guía didáctica de lengua*, Barcelona, Prima Luce.

CHALIMEAU DE VERNEUIL, F. T. A. (1821), *Grammaire espagnole, composée par l'Academie Royale Espagnole, traduite en Français, enrichie des mots explicatives de texte et dans lequelle la liste des constructions espagnoles a reçu un acroissement de plus d'un tiers et a été, ainsi que tous les exemples et les diverses nomenclatures, traduite en Français des meilleurs auteurs tant en prose qu'en vers...*, París.

CHAMBAUD, L. (1803), *Dialogues Anglais, Français et Espagnols sur divers sujets aussi interessant qu'agréables, extraits des comédies de Molière*, Perpignan.

CHAPIN (1909), *Spanish primer*.

CHAPIN, Emericus (1636), *Grammatica Trilinguis idiomati trino Italico, Gallico, Hispanico*, Monachi.

CHARPENTIER N. (1596), *La parfaicte methode pour entendre, escrire et parler la langue Espagnole, diuisée en deux parties. La première contient briefuement les reigles de grammaire. La seconde, les recherches des plus beaux enrichissemens de la langue qui servent a la composition et traduction* (A Paris, chez Lucas Breyel au Pallais, en la gallerie par ou on va a la Chancellerie).

CHAUDRON, C., (1988). *Second Language Classroom., Research on Teaching and Learning.* New York: Cambridge University Press

CHAVEZ, Ezequiel (1962), *Fray Pedro de Gante. Figuras y episodios de la historia de México,* México.

CHEREL, A. (1949), *Spanish without toil*, Paris: Assimil.

CHRISTENSEN, P. (1907), *Diccionario Krieger español-dinamarqués con la nueva ortografía adaptada por la Real Academia Española*, Buenos Aires.

CID, J. Antonio, (2002), 'Leve introducción a unos diálogos hispano-ingleses', en *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner and not unpleasant to any reader*, 1599, Textos recuperados 1, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares. (Véase también http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos/)

CLARKE, H. B. (1914), *Spanish Grammar for schools*.

CLEVELAND, Ohio University (1948), *The school of Spanish and the Spanish House Summer Session*, (June 21-July 30), Cleveland.

COESTER, A. (1912), *A Spanish grammar, with practical introductory lessons*, Boston.

COESTER, A. (1936), "Francis Sales: a forrruner", en HISPANIA, May 1936, XIX, 2, 283-302.

COLBECK, C. (1807), *On the theory of modern languages in theory and practice*, Cambridge.

COLEMAN, Algernon (1929), *The teaching of modern foreign languages in the United States*, New York, McMillan.

COLIJN DE THOVOYON, Jan (1669), *Vocabulario en español y en flamenco muy provechoso para deprender entrambas lenguas (Vocabulaer in Spaensch...)*, Amsterdam.

COLLET, Henri (1920), *Méthode active de la langue espagnole*, París.

COLLISON, Robert L. (1982), *A history of foreign-language dictionaries*, London, André Deutsch.

COMENIO, J. A. (1658), *Orbis Sensualium Pictus*, (Adaptación al inglés, Scholar Press, facs. 1972).

COMENIO, J. A. (1681) *Porta linguarum trilinguis reserata et aperta sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium. Hoc est, Compendiaria latina, Anglicam, Galicam (& quamvis aliam) linguam una cum artium & scientiarum fundamentis sesquianni spatium et summum docendi & perdiscendi methodus, sub titulis centum, periodis mille comprehensa, latine primum. Num vero gratitudinis ergo in Illustrissimi Principis CAROLI Britannicaeque, Anglice & Gallice in lucem eruta, opera, studio et elucubratione Ioh. Anchorani Theol. Licenciati, aestimat ut sapiens pretio non pondere gemmas: utilitate probat sit quoque mentis opus.The Gate of Tongues unlocked and opened, etc.*, Londini, Georgius Millerus.

COMENIUS, J. A. (1648), *Linguarum Methodus Novissima* (Publicado en Didáctica Magna como "Novissima Linguarum Methodus", Amsterdam 1657).

COMMENIO, J. A. (1633), *Ianua linguarum reserata aurea*, Leipzig.

CONNELLY, Thomas (1798), *A new dictionary of the Spanish and English Languages in four volumes...*, Madrid.

Consejo de Europa (20039, *Marco Común Europeo de Referencia*, http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

CONTAUT, Pedro (1763), *Gramática española y francesa*, Madrid.

CORDIER, Mathurin (1564), *Colloquiorum scholasticorum libri IIII, ad pueros in sermone latino paulatim exercendos. Authore Maturino Corderio. Colloquiroum seu dialogorum graecorum specimen. Authore Henr. Stephano.* Geneva.

CORDIER, Mathurin (1593), *Les colloques de Maturin Cordier en latin et en françois. En ceste traduction novelle nous avons adiousté un bon nombre de colloques qui auoyent esté obmis es autres editions, ensemble la preface de l'auteur*. Geneve.

CORDIER, Maturin (1563) *Colloquiorum Scholasticorum libri quattuor*. Geneva.

CORMON, François (1772), *Sobrino... o nuevo diccionario de las lenguas española, francesa y latina...* Amberes.

CORMON, J. L. Barthélemi (1800), *Dictionnaire portatif de la pronontiation espagnol-français et français-espagnol à l'usage de deux nations. Composé et rédigé fidelement après la dernière édition de l'Academie royale espagnole, et les meilleurs dictionnaires français... par J. L. Barthelémi Cormon.* Lyon (2 vols.).

CORMON, J. L. Barthelemi (1809), *Le maitre d'espagnol ou éléments de la langue espagnole à l' usage des françois* (3ème ed.), Lyon.

CORMON, J. L. Barthélemi (1821), *Dizionario italiano-spagnuolo e spagnuolo-italiano. Da J. L. Cormon e Vincenzo Manni*, Lione.

CORONA, J. M. (1809), *Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español para el uso de los viajeros*, París (Ver AUDIN, J. M. V.).

CORREAS, G. (1626), *Arte grande de la lengua castellana* (Ed. de Alarcos LLorach, Madrid 1954).

CORREAS, G. (1627), *Trilingue de las tres lenguas castellanas, latina y griega*, Salamanca.

CORREAS, G. (1630), *Ortographia castellana nueva y perfecta*, Salamanca.

CORRO, Antonio del (1586), *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa*, Oxford.

CORRO, Antonio del (1590), *The Spanish Grammer, with certeine Rules teaching both the Spanish and the French. By which they that haue some knowledge in the French tongue, may the easier attaine to the Spanish, and likewise they that haue the Spanish, with more facilitie learne the French: and they that are acquainted with neither of them, lerne either or both*, (Made in Spanish by Anthonie del Corro. With a Dictionarie adioyned to it with all the Spanish wordes cited in the booke: and other more wordes most necessarie for all such a desire the knoledge of the same toungue), London, (Imprinted at London by Iohn Wolfe).

COSTA DE VALL, Jaime (1830), *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano, dividida por lecciones en dos partes*, Barcelona.

CRAMER, Mathias (1711), *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae, (Band I (morfología), II (sintaxis), III (fraseología y modelos de cartas))*, Nürnberg.

CROCE, Benedetto (1895), *La lingua spagnuola in Italia*, Roma.

CROCE, Benedetto (1949), *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*, Bari.

CROOKES, G. and Long, M. H., (1987a). Task-based second language teaching. A brief report (Pt. 1). *Modern English Teacher.* 24(5): 26-28.

CROOKES, G. and M. Gass Susan, (eds) (1993a). *Tasks in a Pedagogical Context.* Clevedon: Multilingual Matters.

CROOKES, G. and M. Gass Susan, (eds) (1993b). *Tasks and Language Learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

CROOKES, G. and M. H. Long, (1987b). Task-based second language teaching. A brief report (Pt. 2). *Modern English Teacher.* 24(6): 20-23.

CROOKES, G., (1986). *Task Classification, A Cross-Disciplinary Review* (Tech. Rep. No. 4). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.

CROOKES, G., (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition.* 11(4): 367-383.

CUBI Y SOLER, M. (1823), *A new pocket dictionary of the English and Spanish languages, wherein the words which are subjetc to two or more spellings are written in their different orthographies. Compiled from Neuman, Connelly, etc.* Baltimore, Fielding Lucas.

CUBI y SOLER, M. (1824), *Gramática de la lengua castellana, adaptada a toda clase de discípulos, a todo sistema de enseñanza, y al uso de aquellos estrangeros, que deseen conocer los principios, bellezas y genio del idioma castellano*, Baltimore (es versión española de su *A new Spanish grammar..., 1822)*

CUBI Y SOLER, M. (1826), *El traductor español: or A New and practical system for translating the Spanish Language, By Mariano CUbi y Soler*, Baltimore.

CUBI Y SOLER, Mariano (1822), *A new Spanish Grammar; adapted to every class of learnes*, Baltimore.

CUBI Y SOLER, Mariano (1828), *Observations on a practical system of translation with a few remarks on the modes generally pursued in learning languages*, Boston.

CUERVO, R. J. (1895), "Disquisiciones sobre antigua ortografía y pronunciación castellanas", REVUE HISPANIQUE p. 1-69.

CUESTA, Juan de la (1589), *Libro y tratado para enseñar a leer y escriuir ... todo romance castellano*.

CUEVAS & JONSTON (1944), *Recent reading material for students of Spanish. A bibliography*, Washington, US Office of Education, (pamphlet 96).

CUSSON, J. B. (impresor) (1720), *Abregé de la grammaire espagnole à l' usage de madames les princesses*, Nancy.

DARR, L. S. (1898), *Handbook of Spanish words and phrases for the use of our officers in the war with Spain*, New York.

DE GIBERT ET LAMEZAN, professeurs (1909), *Nouvelle méthode practique d' espagnol. Voyage en Espagne*, Toulouse.

DEÇA SOTOMAYOR, Simon (1659), *Abregée de la grammaire espagnole de Simon Deça Sotomayor*, Paris.

DEL MAR, Emanuel (1844), *A complete theoretical and practical grammar of the Spanish language in a series of lectures, with exercises and key*, London (40 edición).

DEL MAR, Emanuel (1852), *A guide to Spanish and English conversation, containing various lists of words in most general use, properly classed; collections of complementary dialogues and conversational phrases on the most general subjects of life; proverbs and idioms; also comparative tables of coins, weights and measures; to which has been added a treatise on Spanish pronunciation and orthography, and the whole work carefully revised by Francisco Javier Vingut*, Roe Lockwood and Son. (También *Guía para la conversación en español y en inglés... por Emmanuel del Mar. Habiéndose añadido un tratado completo de la pronunciación y ortografía inglesa y corregida cuidadosamente toda la obra por Francisco Javier VIngut*, New York, 1854).

DEL MAR, Emmanuel (1826), *A new and improved theoretical and practical grammar of the Spanish language in which the present usage is displayed, in conformity with the latest decisions of the Royal Academy of Madrid*, New York.

DEL MAR, Emmanuel (1839), *New guide to conversation in Spanish & English*, London.

DELBOS L. (1880), *Introduction to commercial Spanish*.

DELBREL, P. J. (1894), "Les Jesuites et la pedagogie au siècle XVI", en RHis, I.

DELPY, G. - VINAS, P. (1933), *L'espagnol parlé. Guide de conversation et vocabulaire*, Paris, Hachette.

DELPY, G. (1927), *L'espagnol par les textes*, Paris.

DES ROZIERS, C. D. (1659), *La grammaire espagnole*.

DIAZ, Agustín P. (1821), *Elementos de gramática castellana, dispuestos ... a los niños para hacer progresos en la lengua latina u otra cualquiera.*

DIBIE E. - FOURNET A. (1921), *Andando. Classes de 2ème année.* (Illustraciones especiales de Victor Ramond). Paris, Primeros Pinitos.

DIETZE, H. (1927), *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelschulen*, Leipzig.

DIEZ DE LA CORTINA, Rafael (1889), *Spanish in twenty lessons, with a system of articulation, based on English equivalents, for acquiring a correct pronunciation, with an autograph introduction by Don Carlos de Borbón,* Cortina.

DIEZ DE LA CORTINA, Rafael (1898), *Español en español*, Nueva York (en 1906 se imprime la 12 edición).

DIEZ DE LA CORTINA, Rafael (1898), *Modelos para cartas en español y en inglés*, Nueva York, Cortina. (En 1906, 120 ed.).

DIEZ DE LA CORTINA, Rafael (1898), *The Cortina method, intended for self-study and for use in schools. Spanish in twenty lessons with a system of articulation based on English equivalents for acquiring a correct pronunciation, by...* (With an autograph introduction by Don Carlos de Borbón), New York.

DILHAN S. - LANG E. B. (1906), *Hablad español. Conversaciones familiares para aprender el castellano usado en la conversación, con arreglo al nuevo método de enseñanza*, París.

DOBSON, A. (1978), *The Spanish Colloquium... Papers from the Spanish Colloquium in the United Kingdom*, Centre for Information and Research.

DOERGANGK, Henrico (1614), *Instituciones in linguam hispanicam, ad modum faciles, quales ante hac nunquam visae. Quae omnes qui studiose legerint totas, multis inopinatis et non speratis recreabunt, et linguam perfecte docebunt*, Coloniae.

DOMINGUEZ NOVOA, C. (1958), *Programa metodológico del lenguaje para la escuela primaria*, Oviedo.

DONAITURRIA, S. D. (1870), *Observaciones sobre la enseñanza y difusión de la lengua y cultura españolas en el extranjero*, Madrid.

DONAU, Paul (1874), *L'enseignement des langues modernes*, Bruges.

Doughty, C. and T. Pica, (1986). “Information gap” tasks. Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly, 20*(2): 305-326

DOUJAT J. (1644), *Grammaire espagnole abregée*, Paris.

DOYLE, H. Grattan & Others (1945), *A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese, with special reference to Latin America*, Heath and Co., Boston.

DOYLE, H. Grattan (1925), "Spanish studies in the United States", en BULLETIN OF SPANISH STUDIES, II, 163-173.

DOYLE, H. Grattan (1944), "Longfellow as professor at Harvard: a review of Carl C. Johnson's *Professor Longfellow at Harvard*, HISPANIA, XXVII, Octobrer 1944, 320-329.

DOYLE, H. Grattan. (1937), "George Ticknor", MLJ, XXIII, 3-18.

DOYLE, H. Grattan. (1943), "The conversational approach to Spanish", HISPANIA, XXVI, 1, 72-76, February 1943.

Dubin, S. and E. Olshtain, (1986). *Course Design. Developing programs and materials for language learning.* Cambridge: C.U.P.

DUCOT, E. (1850), *Nouvelle grammaire espagnole*.

DUFIEF, Nicolas Gouin (1804), *Nature displayed... in her mode of teaching language to man... Adapted to the French*. Philadelphia.

DUFIEF, Nicolás Gouin (1811), *La naturaleza descubierta en su modo de enseñar las lenguas a los hombres, o Nuevo e infalible método para adquirir una lengua dentro de muy breve tiempo.... Aplicado a la lengua francesa por su inventor N. G. Dufief. Adaptado a la española y a la inglesa por D. Manuel de Torres y L. Hargous, profesores de gramática general. (TOMO II: contiene The analysis of the parts of speech, Spanish syntax made easy, el secretario del comercio y el lector español. Filadelfia, en la imprenta de T. L. Plowman, y se hallará en las principales librerías, 1811.* (En 1825 aparece otra edición del mismo libro, adaptado esta vez por Mariano Velázquez de la Cadena, L. Hargous y M. de Torres).

DUMARSAIS, Cesar (1722), *Exposition d'une méthode raisonée pour apprendre la langue latine*.

DUMARSSAIS, J. (1769), *Logique et principes de grammaire*, Paris.

DUNBAR McCONNELL, C. J., (1927), *A complete manual of the Spanish language containing a summary of the Spanish verbs under a unique simplified tabular system of conjugation by which the forms of any irregular verbs may be ascertained at a glance* (By C. J. Dunbar McConnell, Vice-Consul for the Republic of Panamá, sometime instructor of Spanish and French to the Commercial Institutes under the London County Council; author of the "Real sistema británico de gramática inglesa", etc. etc.).

DUSSAULT, Cesar (1917), *Modern Languages by Modern Methods*, (DUSSAULT'S Conversational method of SPANISH (Revised Edition)), Philadelphia, David McKay Company (Washington Square).

DVARTE NUÑEZ DE LIAO (1606), *Origen da lingoa portuguesa*, Lisboa.

ECKELS, Constant C. (1919), *Cours Complet de la grammaire espagnole*, Anvers.

EDER, Ernst José (1714), *Florilegio español-alemán, o gramática de la lengua española*, Wien.

EDGREN, A. H. (1891), *Brief Spanish Grammar*, Boston.

Ellis, R., (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: OUP.

EMBERNATIS, Carlos de (1891), *Diccionario español-alemán. Spansch-Danisch*, Randers.

ENCARNACION, Fray Diego de la (1624), *De grammatica francesa en Hespañol*, (Tres libros), Dovay.

ENCARNACION, Fray Diego de la (1624), *Grammaire espagnole expliquée en François*, (Divisée en III livres), Dovay.

ENTWISTLE, W. J. (1940), *The Spanish language, together with Portuguese, Catalan and Basque*, London.

ERASMO, D. (1523), *Colloquia*.

ERNST, Louis (1861), *Complete Spanish Course in accordance with the Robertsonian system of teaching modern languages*, New York.

ESCRICHE Y MIEG, Tomas (1888), *Colección de diálogos con numerosos modismos de los más usuales y trozos escogidos de la literatura francesa*, Guadalajara.

ESPASA (2002), Es Español, Madrid, Espasa Calpe.

ESPASA (enciclopedia), artículos *Cubí y Soler*, *Mantilla*.

FABRE, A. (1626), *Grammaire pour apprendre les langues-italienne, françoise et espagnole*, Roma.

FERAUD, Francisco G. (1809), *A new Spanish Grammar in five parts*, London.

FERAUD, Francisco G. (1821), *Gramática Anglo-Espanola*, Bilbao.

FERNANDEZ COLINAS, F. (1968), *Prontuario de la lengua española*, León, Everest.

FERNANDEZ DE PALENCIA, Alfonso (1490), *Universal vocabulario en latín y en romance* (Ed. facsímil), Sevilla (1967),

FERNANDEZ, Felipe (1797), *A new practical Grammar of the Spanish Language: in five parts* (*I. Of the character, Sound and Quantity of Spanish Letters. II. Of the various sorts of words. III. Syntax ... . IV. The government of prepositions and an enlarged vocabulary. V. Familiar phrases and dialogues* ...), London (1801, 20 edición en Filadelfia).

FERNANDEZ, Felipe (1807), *Exercises on the rules of construction of the SPANISH LANGUAGE, consisting of passages extracted from the best authors, with references to the rules of Spanish Grammar* (2nd. edition), London.

FERNANDEZ, Felipe (1811), *The first dictionary of two languages under a single alphabet, English and Spanish*, London.

FERNANDEZ, Marc (1639), *Grammaire espagnole*, Bruxelles.

FERNANDEZ, Marcos (1647), *Instruction espagnole accentué pour les maîtres et pour ceux qui désirent d'apprendre parfaitement à prononcer e écrire l'espagnol, avec un nomenclator. Instrucción española...*, Colonia.

Fernández, S., (ed.). (2001). *Tareas y proyectos en clase.* Madrid: Edinumen

FERRER GUARDIA, F. (1895), *L'espagnol pratique enseigné par la méthode Ferrer*, Paris.

FERRER, Fernando (1894), *Manual Ilaco-Castellano, o sea método para aprender o enseñar el castellano en los pueblos ilacanos*, Manila (40 ed. en 1907).

FERRUS, Le Sieur (1680), *Nouvelle grammaire espagnole: fort utile et commode pour tous ceux qui seront curieux d'apprendre en peu de temps cette langue. Avec un ample vocabulaire des choses plus communes & usitées dans le diccours familier*, Amsterdam, Daniel Elzevier.

FITZGIBON, J. P. (1964), *El español práctico*, London.

FLORES Y MILLAN, F. (1932), *El alumno y yo. Practical spanish grammar with phonetic pronunciation*, Sackville Press.

FLORIO, John, (1611) *Queen Anna's a New World of words, or Dictionarie of the Italian and English tongues, collected and newly much augmented by...* London.

FOCKER, A. A. (1910), *Spaanse spraakkunst*, Amsterdam.

Foley, J., (1991). 'A psycholinguistics framework for Task-based Approaches to Language Teaching', *Applied Linguistics*, 12, No.1: 62-75.

FRANCESON, C. F. (1822), *Grammatik der spanischen Sprache, nach einem neuen system bearbeitet*, Berlin.

FRANCIOSINI, Lorenzo (1620), *Vocabolario italiano e spagnolo (y español e italiano) novamente dato in luce... Con le frasi et alcune proverbi...*, Roma (1666 en Genova).

FRANCIOSINI, Lorenzo (1624), *Grammatica spagnuola ed italiana*, Venezia.

FRANCIOSINI, Lorenzo (1626), *Dialogos apazibles compuestos en castellano y traduzidos en Toscano...composti in Castigliano e tradotti in Toscano da Lorenzo Franciosini da Castelfiorentino, Professore in Siena della Lingua Italiana, e Spagnuola. Ne' quali si dichiara il senso litterale, & allegorico di molte voci echiuoche castigliane, che approno il dritto cammino*

alla vera intelligenza della Lingua Spagnuola. Con un vocabulario copiossisimo tutto a misura del desiderio del curioso Lettore. Con licenza del Superiori, e privilegi, Venetia. Presso Giacomo Sarzina.

FRANCIOSINI. Lorenzo (1870), *Nuovissimo Franciosini, Ossia Grammatica della lingua spagnuola adattata al metodo del Dottore Ollendorf*, Barcelona-Buenos Aires.

FRANZBACH, M. (1975), "Die spanische Sprache in Deutschland im 18. Jahrhundert", (Franzbach M. (ed.): *Kritische Arbeiten zur Literatur- und Sozialgeschichte Spaniens, Frankreichs und Lateinamerikas* (s. 25-41)), Bonn.

FREDERIC, Anne-Marie *Supplement à la bibliographie des impressions espagnols des Pays-Bas meridioneaux*, en GULDEN PASSER 55, 1-66.

FREUND DE FUHRER-LOZANO, L. (1955), *Spanisch in 30 Tagen*, Frankfurt/Wien.

FREY, HERSCHEL J. (1974), *Teaching Spanish. A critical bibliographical survey*, Rowley, Newbury House.

FREY, Herschel J. (1974), *Teaching Spanish. A critical bibliographic survey*, Rowley, Mass., Newbury House.

FUNCK, Friedrich (1868), *H. G. Ollendorff Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen* (Anleitung zur Erlernung der SPANISHCEN SPRACHE, nach dem von VELASQUEZ DE LA CADENA für Engländer verfassten Lehrbuch), Frankfurt.

FUNCK, Friedrich (1897), *Lehrbuch der Spanischen Sprache für den Schulung Selbstunterricht, neue bearbeitet von S. Grafenberg*, Frankfurt (238 p.).

GAILHARD, J. (1678), *The compleat Gentleman*.

GAILLARD, J. (1884), *The modern French method based upon the principle of association of ideas*, Appleton, New York.

GALBAN A. (1886), *Grammaire espagnole-Française de Sobrino, très compléte et tres détaillée, contenant toutes les notions nécessaires pour apprendre à parler et écrire correctement l'espagnol* (Nouvelle édition refondue avec le plus grand soin par A. Galban, professeur de langue espagnole), Paris.

GALBAN, A. (1889), *Nouvelle grammaire Espagnole-Française*, 50 ed. rev. et cor.). Paris.

GALLARDO, Bartolomé José (1863-1869), *Ensayo de una biblioteca de libros raros y curiosos*, Madrid.

GALLI, C. (1846), *Grammaire raisonnée de la langue espagnole avec un traité complet de son orthographie.*

GALLINA, A. (1959), *Contributi alla storia de la lessicografia italo-spagnuola dei secoli XVI e XVII*, Firenze.

GALLISON, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GAMBOA SEGGI, G. (1960), *Libros y material nuevos en la enseñanza del castellano en Francia*, Madrid, Bolanos y Aguilar.

GAONA, Francisco (1958), *El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza*, Mexico.

GARCIA BLANCO, A. (1958), *La lengua española en la época de Carlos V*, Santander.

GARCIA CUBAS, Antonio (1959), *Bibliografía mexicana del siglo XVI. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600*. México, Fondo de Cultura Económica.

GARCIA DE LOAISA (1587), *Memoriales presentados al rey Felipe II sobre algunos vicios introducidos en la lengua y escritura castellana*.

GARCIA DE LUNA (1897), *Praktisches Lehrbuch der spanischen Konversationssprache, nebst einer gramatischen Einleitung mit einem Konversationslexikon*, Wien.

GARCIA MARTINEZ, G. (1962), *Lengua española. Metodología y prácticas de la enseñanza*, Gráficas Mulas.

GARCIA, A. J. R. (1931), *Spanish grammar self-taught*.

GARMONSWAY, G. N. (1978), *Aelfric's Colloquy*, London, Methuen.

GARNER, Samuel (1901), *A Spanish Grammar, for the use of Colleges and Schools*, New York.

GARRET, Noel (1751), *A short introduction to the Spanish language; to which is added a vocabulary of familiar words for the most speedy improvement of the learner; with a preface showing the usefulness of this language particularly in these parts*, New York, By James Parker.

GASPER-OTTO SAUER (1921), *Spanische Gespräche (Diálogos castellanos)* (5. edición. Neu bearbeitet von Dr. Richard Ruppert y Ujarovi), Heidelberg.

Gass, S. M., (1989). Second Language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics.* 1988, 9*:* 92-106

GATTEL, C. M. (1790), *Nouveau dictionnaire de poche françois-espagnol* (2 vols.), Paris.

GATTEL, C. M. (1803), *Dictionnaire françois-espagnol et espagnol-françois, avec l'interpretation latine de chaque mot... par C. M. Gattel. Nouvelle ed. rev. et cor. par l'auteur; augm. d'un grand nombre de mots et de locutions... enrichie de l'indication de la prononciation respective de chaque mot, ... d'un vocabulaire des mots nouveaux introduits depuis la Révolution dans la langue française, d'un vocabulaire géographique*... Lyon.

GAUTHIER, M. (FOULCHE-DELBOSCH) (1919), *Diálogos de antaño* (Stepney, Minsheu, Juan de Luna, Sobrino), REVUE HISPANIQUE, XLV, 34-238.

GAYA Y BUSQUETS, José (1913), *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al método S. Alge. Consistentes en I. Vocabulario de lenguaje usual. II. Apuntes gramaticales indispensables. Apéndices: A. Reglas generales de ortografía. B. Conjugación completa de los verbos, clasificación especial del autor en los irregulares y empleo de sus tiempos. C. Léxico etimológico y con correspondencia en otros tres idiomas*, St. Gall.

GAYA Y BUSQUETS, José (1921), *Lengua española. Lecciones basadas en la aplicación del sistema de enseñanza práctica de idiomas, con los apuntes gramaticales indispensables...*, París.

GESSLER, L. (1934), *Manière de language qui enseigne à bien parler et écrire le français; modèles de conversation composés en Anglaterre à la fin du XIVe. siècle*, Paris. DROZ

GIDEON, A. (1909), "The phonetic method in teaching modern languages", SCHOOL REVIEW, 17, 476-489.

GILDO, D. (1856), *Grammaire théorique et practique de la langue espagnole*.

GILDO, D. (1858), *Diccionario francés-español y español francés. Aumentado en más de 20.000 voces usuales de ciencias, artes y oficios. Va añadida la pronunciación de cada palabra en ambos idiomas*, Paris (20 ed.)

GIRAL DELPINO (1766), *A new Spanish Grammar; or the elements of the Spanish Language*, London.

GIRAL DELPINO, José (1763), *A dictionary Spanish and English and English and Spanish... Also the Spanish words accented and spelled according to the modern observations of the Royal Academy of Madrid*, London.

GIRAL DELPINO, Joseph (1800), *A new Spanish Grammar, or the Elements of the Spanish Language containing an easy and compendious Method to speak and write it correctly: with several useful remarks on the most particular idioms; and fundamental rules, showing how to make use of them, both in speaking and writing: the whole extracted from the best observation of Spanish Grammarians, and particularly of the Royal Academy of Madrid. To which is added, An English Grammar, for the use of Spaniards* (A new edition carefully revised and improved by Raymundo del Pueyo M.A.), London.

GLASS, James M. (1924), *Curriculum practices in the Junior High School and Grades 5 and 6*, University of Chicago.

GODOY, A. J. (1806), *Habla U. Español? Spreekt U Spaansch? Beknopte Handleiding voor de SPAANSCHE TAAL*, Amsterdam.

GOMEZ ASENCIO, J. J. (1981), *Gramática y categorías verbales en la tradicción española (1771-1847)*, Salamanca.

GÓMEZ ASENCIO, José Jesús, Ed., (2001): *Antiguas gramáticas del castellano*, Madrid, Fundación Histórica Tavera: Digibis, D.L., (cd-rom).

GOMEZ HERMOSILLA (1826), *Arte de hablar en prosa y en verso* (2 Vols.), Madrid.

GONZALEZ NIETO, L. (1978), *La enseñanza de la gramática*, Salamanca, Anaya.

GONZALEZ TORRES DE NAVARRA, José (1799), *Ensayo práctico de simplificar el estudio de las lenguas escritas, verificado sobre la inglesa para exemplo de todas las demás por el coronel Don José Gonzalez*, Madrid.

GONZALEZ VALDES, J. A. (1797), *Gramática completa, grecolatina y castellana*, Madrid.

GORDON, A. M. (1965), *Elementary Spanish. An audiolingual approach*, London, McMillan.

GOUIN, F. (1880), *The art of teaching and studying languages*, London, G. Philip.

GRACE, Lee Ann (1976), *The effect of bilingualism on sixteenth-century mexican Spanish*, State University of NY at Buffalo (Tesis no publicada).

GRAEFENBERG S. (1912), *Méthode Toussaint-Langenscheidt. Brieflichen Sprach und Sprech Unterricht für das selbststudium Erwachsener*, Berlin.

GREEN, Gerald R. (1968), *A gesture inventory for the teaching of Spanish*, Philadelphia.

GUERNEY, FR. (1804), *Spanish phrase book*, Boston.

GUERRA, Enrique (1897), *Senor Guerra's practical method of teaching the Spanish language. By Enrique Guerra, Mexican Consul and Spanish Vice consul*. Kansas City, MO.

GUERRERO RAMOS, Gloria Y Fernando PÉREZ LAGOS, (2000) *Dictionarie* de Minsheu (obra facsimilar), Universidad de Málaga, Málaga.

GUEVARA, Darío (1972), *El castellano y el quichua en el Ecuador. Historia, etimología y semántica*. Quito, Casa de la cultura ecuatoriana.

GURRIN, T. E. (1885), *Hossfeld's new method for learning the Spanish language in the easiest and quickest way*, London.

HALL, Guillermo Franklin (1914), *All Spanish Method . Método directo para aprender el español*, New York.

HALL, Guillermo Franklin (1917), *Poco a poco. An elementary direct method for learning Spanish*. World Book Co.

Halliday M. A. K., (1978). *Language as Social Semiotics.* London: Longman.

Halliday, M. A. K., (1973). *Explorations in the Functions of Language.* London: Edward Arnold.

HAMILTON, Arthur and John van HORNE (1924), *Elementary Spanish Grammar*, New York/London.

HAMILTON, James (1815), *An essay on the usual mode of teaching languages*, New York. (16 p.)

HAMILTON, James (1816), *An essay on the usual mode of teaching languages; and the possibility of teaching French or English in forty-eight lessons. (2nd ed.),* New York.

HAMONIERE, G. (1820), *Nouveau dictionnaire de poche françois-espagnol et espagnol-françois, contenant tous les mots de deux langues, dont l'usage est authorisé; dans lequel on a inseré les termes de marine et de l'art militaire et où l'on a suivi l'ordre alphabétique et le système d'orthographe adopté par l'Académie espagnole dans la 50 et dernière edition de son dictionnaire; suivie d'un dictionnaire mythologique et historique et d'un dictionnaire géographique. Par G. Hamonière...* Paris.

HAMONIERE, G. (1821), *Grammaire espagnole divisée en quatre parties, dont la première traite de la prononciation; la seconde, des différentes espèces de mots; la troisème de l'ortographie, de la ponctuation et de la prosodie*, Paris.

HAMONIERE, G. (1824), *A new Guide to conversation in Spanish and English, in three parts: the first containing a general vocabulary; the second, a series of dialogues on various subjects; the third, a collectgion of idiomatic phrases, familiar expressions and proverbs, with a table showing the comparative value of the moneys of North and South America. Translated from Hamonière and enlarged by Thomas S. Brady.* New York.

HAMONIERE, G. (1835), *La nouveau guide de la conversation en espagnol et en français, en trois parties; la première contenant un vocabulaire de mots usuels par ordre alphabetique; la seconde, soixante dialogues sur differents sujets; et la troisième, un Receuil d'idiotismes, d'expressions familières et*

proverbes, le tout suivi d'un Tableau comparatif des monnaies, poids et mesures de France et d'Espagne (3e edition, augmentée d'un traité de prononciation et de prosodie espagnole), Paris, Charles Hingray, editeur.

HAN, John H. (1990), "Summary guide to Spanish Florida missions and visitas", A QUARTERLY REVIREW OF INTER-AMERICAN CULTURAL HISTORY, April, 1990, p. 417.

HANDSCHIN, Charles Hart (1913), *The teaching of modern languages in the United States*, Washington, United States Bureau of Education, 1913, No. 3.

HANDSCHINN, Charles Hart (1912), "A historical sketch of the Gouin Series-System of teaching Modern Languages and of its use in the United States", SCHOOL REVIEW, 20, 170-175.

HANDSCHINN, Charles Hart (1940), *Modern Language Teaching*, Yonkers, New York, World Book Co.

HARRISON WOODWARD, W. (1904), *Desiderius Erasmus concerning the aim and method of education*, Cambrigde, CUP.

HARTLIB, Samuel (1654) *The true and readie way to learne the latine tongue, attested by three excellently learned and approved authors of three nations: Eilbardus Lubinus, a German, Mr. Richard Carew, of Anthony in Cornwall; The French Lord Montaigne, preesented to the unpartiall, both publick and private considerations of those that seek the advancement of learning in these nations.* London.

HARTZENBUSCH, Juan Eugenio (1887), *Eco de Madrid, o sea curso práctico de la buena conversación española, principiado y dirigido por D. Juan Eugenio Hartzenbusch y continuado por D. Enrique Lemming, profesor de idiomas alemán e inglés que fue en la Universidad de Madrid. Praktische Anleitung zum Spanisch-Sprechen von...* (sechste Auflage), Leipzig.

HARVEY, W. F. (1903), *Spanish self-taught*.

HARVEY, W.F. (1890), *Simplified grammar of Spanish*.

HAUSKNECHT, Louis (1939), *Spanish für jedermann. Leichtfasslicher, kurzgefasster Lehrkurs der Spanishen Sprache zum Selbstunterricht*, Cernauti (Rumania).

HEATH's Pedagogical Library (1893), *Methods of teaching modern languages: Papers on the value and on methods of modern language instructions*, Boston, D. C. Heath & Co.

HENLEY, John (1719), *The compleat Linguist or an universal grammar of all considerable tongues in being. In a shorter, clearer and more instructive method than is extand...* (To be published monthly, one distinct grammar each month... with a preface to every grammar... Number I, for the month of August 1719 being a Grammar of the Spanish Tongue), London.

HERNANDEZ, P. (1863), *Abregé de grammaire espagnole*.

HERZIG, Gotthard (1923), *Wortspiegel Spanisch. Psychotechnischer Spracherwerb auf mechanisch-suggestiver Grundlage*, Kempten i. Bayern.

HESSE, M. G. (1975), *Approaches to language teaching*, Amsterdam, North Holland.

HOBELMANN, F. A. (1859), *Erster Unterricht in Spanischen nach Ahn's Methode*, Gotha.

HOENSCHER, Erwin (1897), *Praktisches Lehrbuch der Spanischen Konversationssprache*, Wien.

HORNKENS, Heinrich (1599), *Recueil de dictionnaires Françoys, Espagnols et Latins*, Bruxelles, Rutger Velpius.

HOSSFELD (1889), *Hossfeld's Spanish dialogues*, London.

HOWATT, A. P. R. (1984), *A history of English Language Teaching*, Oxford, Oxford UP.

HUARTE MORTON, F. (1931), "Un vocabulario castellano del s. XV", RFE, XXXV, 310-40.

HUGO, Charles (1903), *Spanish simplified, complete, consisting of: I- A simple but complete grammar, containing all the rules necessary for speaking and writing Spanish correctly, the pronunciation of every word exactly imitated. II- Spanish reading made easy, consisting of anecdotes and short stories, with about 60 footnotes on each page, so that reading becomes a pleasant recreation, even to beginners. III- Spanish conversation, practical and colloquial sentences, introducing all the important idioms. IV- A key to the exercises in the grammar*, New York, Pitman (12 edición).

HUNTINGTON, A. M. (1954), *History of the Hispanic Society of America, Museums and Library, 1904-1954*, New York, 1954.

Hyltenstam, K., (1988). Lexical characteristics of near-native second language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. 9* (1 and 2): 67-84

INSTITUTO ESPAÑOL DE LONDRES (1946), *Informe aprobado por la dirección el 21 de Julio de 1946*, Londres.

IRIARTE, Juan de (1795), *Gramática latina en verso castellano*, Madrid.

JACKSON (1827), *Nature improved, or a new method of teaching languages, exemplified by its application to Latin, Greek, and French*, Philadelphia.

JACOTOT, F. et H. Victor (1841), *Manuel de la méthode Jacotot (enseignement universel) extraits textuels des oeuvres de J. Jacotot, Comprenant l'étude de la lecture, l'écriture, des langues maternelles, étrangères, latine, anglais, etc.... mis en ordre par F. et H. Victor Jacotot*, Paris.

JACOTOT, J. (1829), *Enseigment universel. Langue étrangère* (40 ed.), Paris.

JACOTOT, J. J. (1849), *Exposición razonada de su método de enseñanza universal*, Madrid.

JIMENEZ PATON, Bartolomé (1614), *Instituciones de la gramática española* (Facs. de Quilis/Rozas, CSIC, Madrid 1965), Baeza.

JIMENEZ PATON, Bartolomé (1619), *Epítome de la ortografía latina y castellana* (Edición de Quilis y Rozas, CSIC, Madrid 1965), Baeza.

JIMENEZ RUEDA, Julio (1960), *Historia de la cultura en México. El Virreinato*, México.

Johnson, K., (2003). *Designing Language Teaching Tasks.* Houndmills: McMillan.

JONES, R. D. (1955), *The traveller in Spain. Useful phrases and words in Spanish*, London.

JOSSE (1845), *Nouvelle grammaire espagnole raisonée... suivie d'un traité de versification par Harmonière* (Nouvelle édition entièrement refondue par M. l'Abbé Cubo), Paris.

JOSSE, A. L. (1799), *Elèments de la grammaire espagnole*. *Elements of Spanish Grammar*, London (otras ediciones en 1804, 1817, 1824, 1830, 1845).

JOSSE, A. L. (1818), *Nouvelle grammaire espagnole raisonnée. Nouvelle ed. revue, corrigée et augmentée d'un traité de versification espagnole par G. Hamonière Pt. I, II)*, Paris.

JOSSE, A. L. (1822), *A grammar of the Spanish Language with practical exercises. Revised, improved and adapted to the English language by Francis Sales*, Boston. (En 1857 se publica la 160 edición).

JOST, S. (1840), *Grammaire polyglotte ou tableau synoptique des langues française, allemande, anglaise, italienne, espagnole, hebraique*, Paris.

JUERGENSEN, O. (1892), *Diálogos españoles-daneses. Spanske Talesvelser for Rejsender og udvandere*, Kbh.

JUMP, J. R. (1961), "Two hundred years of Spanish grammars", MODERN LANGUAGES, 42, 24-26.

JUNIUS, Adrianus (1567), *Vocabulario poligloto en latín, griego, flamenco, francés, italiano y español*, Leyden.

Karmillof-Smith, A., (1986). 'From meta-processes to conscious access, Evidence for children's metalinguistic and repair data'. *Cognition.* 23: 95-147.

KEIL, Johann G. (1837), *Spanisch Sprachlehre für Deutsche Gymnasien und Hochschulen, auch zum Selbstunterricht fuer Studierenden*, Leipzig.

Kellerman, E., (1985). 'If at first you do succeed…', in S. M. Gass and C. G. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition.* 345-363. Rowley, Mass: Newbury House.

KELLY, L. (1969), *25 Centuries of Language teaching*, Rowley, Newbury House.

KENISTON R. H. (1933), *A basic list of Spanish words and idioms*, Chicago.

KLEBERG, Tonnes (1951), "La lengua española en Suecia en el siglo XVII", SEPARATA de MELANGES DE PHIL. ROMANE, 269-280, Goteborg.

KNAPP, W. I. (1884), *A concise bibliography of Spanish grammars and dictionaries, 1490-1780, Boston 1884*, en BULLETIN OF THE BOSTON PUBLIC LIBRARY, Oct. 1884, VI, 240-247.

KNAPP, William (1882), *A grammar of the modern Spanish language, as now written and spoken in the capital of Spain,* Boston (2 ed. 1902).

KNOFLACH, Augustin (1887), *Spanish simplified, being a concise and lucid explanation of the principles of the Spanish language, accompanied by numerous examples and exercises, and forming a complete course of instruction for the purposes of reading, business, and travel, for use in the classrooms of public and private shools, academies and business colleges* (By Augustin Knoflach, corresponding member of the Berlin Society of Modern Languages, author of "German simplified", "A manual of the German Language", "Graded Exercises", etc.), New York.

KORDGIEN, G. C. (1887), *Spanische Grammatik, kurzgefasste praktische Methode um die moderne spanische Umgangsprache zu erlernen, mit besonderer Beruecksichtigung des geschaeftlichen Verkehrs* (von G. C. Kordgien, Universitätsprofessor (Buenos Aires), Verfasser des "Spanischen Handbuches der kaufm. Korrespondenz"..., des "Spanischen Konversationsbuches"...), Hamburg.

KORTH, O. (1891), *Commercial and conversational Spanish*, London.

Kouraogo, P., (1987). EFL curriculum renewal and INSET in difficult circumstances. *ELT Journal,* 41(3): 171-178.

Krashen, S. D. and T. D. Terrell, (1983). *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom.* San Francisco, CA: Alemany Press.

Krashen, S. D., (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D., (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

KROEH, C. F. (1892), *The living method for learning how to think in Spanish*, Hoboken, N. J.

KROEH, Charles Frederic (1887), "Methods of teaching modern languages", in MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA, Transactions and Proceedings, 1887, Vol. 3, 169-185.

KUKENHEIM, L. (1952), *Contributions à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'epoque de la Renaissance*, Utrecht, H & S reprint (1972).

Kumaravadivelu, B., (1993). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy, in Crookes, G. and M. Gass Susan (eds). *Tasks in a Pedagogical Context.* Clevedon: Multilingual Matters.

LABORDE, J. (1909), *Le tourist français en Espagne: guía para aprender español a viajeros: gramática, vocabulario, frases hechas...*, Paris.

LABRESIO DE LA PUENTE, Bartolomé (1666), *Paralelos de las tres lenguas, Castellana, Francesa e Italiana; dirigidos a los hijos de los señores y de toda la nobleza de España... Adonde se enseña cuanto una frisa con la otra, para mayor facilidad dellas, y que los caballeros estrangeros se hagan capaces de la Castellana*, Paris.

LACAVALLERIA, Antonio (1647), *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer y escrivir la lengua francesa conferida con la castellana. Con un estilo de escrivir, hablar y pronunciar las dos lenguas, el Frances en Castellano y el Castellano en Frances. Al fin va una egloga y otras cosas en las dos lenguas, no menos provechosas para cualquier que emtrambas lenguas quisiere deprender*, Barcelona.

LACUEVA, Francisco (1832), *Elementos de gramática general con relación a las lenguas orales que deben servir de base al estudio de lenguas...*, Madrid.

LADO, Robert (1964), *Teaching languages. A scientific approach*, New York.

LAISNE, C. (1815), *An entertaining selection of idioms and phrases peculiar to the Spanish language, London*.

LAISNE, C. (1824), *A grammar of the Spanish language, in which the rules are illustrated by examples. Selected from the best authors. A new Edition.* London. Printed for the author.

LAMBLEY, Kathleen (1920), *The teaching and cultivation of the French language in England during Tudor and Stuart times*, Manchester U. P./Longmans, London.

LANCELOT, Claude (1644), *Abregé de la Nouvelle Méthode presentée au roy pour apprendre facilement la langue latine, contenant les rudiments reduit en un nouvel ordre et les regles de gendre, des*

declinaisons, des preterits, de la syntaxe, de la quantité et des accens latins, mises en français dans un ordre très clair et très abregé. Nouv. ed. Paris.

LANCELOT, Claude (1660), *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole. Par Claude Lancelot, Antoine Arnauld et Pierre Nicoles*, Paris. (Edic. facsimilar de E. Hernández y M. J. López, Murcia, 1990. Publicaciones de la Universidad de Murcia).

Larsen-Freeman, D. and M. H Long, (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman.

LAURENTIUS A VILLAVICENTIO, F. (1550), *Util y breve institución para aprender los principios de la lengua hespanola*.

LAURIE, S. S. (1890), *Lectures on language and linguistic method*, Cambridge.

LAVALLEE, Jean (1920), *Vocabulaire comparé française-espagnol, indiquant les règles génerales qui s'observent dans la langue espagnole par rapport à la langue française*, Paris, Garnier.

LEAVITT S. E. (1969), *A history of the teaching of Spanish in the United States* (en WALSH, D. A. *A handbook for teachers of Spanish and Portuguese*), Lexington, Mass. Heath.

LEAVITT, Sturgis E. (1961), "The teaching of Spanish in the United States", HISPANIA 1961, 591-625.

LEAVITT. Sturgis E. (1936), "The status of Spanish in the South Atlantic States", HISPANIA, 19, Feb. 1936, 37-40.

LEBON, L. (1872), *Histoire de l'enseignement populaire*, Bruxelles.

LECHNER, J. (1987), *Weerspiegelingvan Spanje: De belangstelling voor Spanje in Nederland 1900-1945*, Amsterdam.

LEEMAN, A. D. (1905), *Practische Handleiding ter beoeffening der Spaansche Taal* (Tweede Tal), (*Método práctico para aprender español*), 'S Gravenhage.

LEMERCIER DE JAUVELLE, M.A. (1894), *Espagnol. Méthode universelle pour l'étude des langues*, Paris.

LEPINETTE, Brigitte (1989), "Contribution à l'étude du Tesoro de la Lengua Española o Castellana de Sebastián de Covarrubias", (1611), HISTORIOGRAPHIA LINGUISTICA, XVI:3, 257-310.

LETAMENDI, Agustín de (1826), *A Spanish grammar: dedicated to the youth of North America*, Charleston, South Carolina, by W. Riley.

LLANOS, V. (1824), *A catechism of Spanish grammar, containing the elements, or first principles of the Spanish language and designed as an easy introduction to the knowledge of that language, by V. Llanos,* London.

LOCKE, John (1693), *Some thoughts concerning education* (En *John Locke on Education*, ed. by Peter Gay, NY, Columbia University, 1964).

Long, M. H. and G. Crookes, (1987). Intervention points in second language classroom processes. In B. K. Das (ed.). *Patterns in classroom interaction in Southeast Asia.* 177-203. Singapore: Singapore University Press/RELC.

Long, M. H. and G. Crookes, (1993). Units of analysis in syllabus design. In G. Crookes and S. M. Gass (eds.). *Tasks in language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M. H. and G.Crookes, (1992). 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design'. *TESOL Quarterly*, , 26, (1): 27-56.

Long, M. H. and P. Robinson,, (2002). 'Focus on form, Theory, research an practice. In Doughty G. and J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H., (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly,* 17, 3.

Long, M. H., (1985). A role for instruction in second language acquisition. Task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* 77-99. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M. H., (1988). Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (ed.). *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives.* 115-141. New York: Harper and Row.

Long, M. H., (1989). Task, group, and task-group interactions. *University of Hawai Working Papers in ESL, 8*(2). 1-26. (Reprinted in S. Anivan (ed.). *Language Teaching Methodology for the Nineties.* 31-50,

1990. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.)

Long, M. H., (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly.* 24(4). 649-666.

Long, M. H., (1991). Focus on form, A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, and C. Kramsch, (eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective.* 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

LONGCHAMPS, Johan Alex (1668), *La novissima grammatica delle tre lingue Italiana, Francesa e Spagnuola*, Venetia.

LOPE BLANCH, J. M. (1979), *Gramática de la lengua española de Jerónimo de Texeda* (Introducción a la edición facsímil), Universidad Nacional Autónoma de Mexico.

LOPE BLANCH, J. M. (1990), *Estudios de historia lingüística hispánica*, Madrid, Arco/Libros.

LOTH, J. T. (1883), *Tourist's Conversational Guide in English and Spanish*, London.

LOURTAU, P. (1910), *Vademecum español del comerciante*, París.

LUDGER, Konrad (1828), *Ausfuehrliches Lehrgebäude der SPANISCHEN SPRACHE* (Von K. Ludger), Leipzig.

LUDOVICO, P. (1612), *Vocabulario de la lengua aymara (español-aymara).*

LUNA, Alejandro de (1620), *Ramillete de flores poéticas*, Tolosa.

LUNA, Juan de (1616), *Arte breve y compendiosa para aprender a leer, a pronunciar, escrevir, y hablar la lengua castellana* (segunda impresión), París.

LUNA, Juan de (1619), *Diálogos familiares, en los quales se contiene los discursos, modos de hablar, proberuios y palabras Españolas más comunes: Muy útil es y provechoso para los que quieren aprender la lengua castellana*, Compuestos y corregidos por I. de Luna, Cast. Intérprete de la Lengua Española., Paris.

LUQUIENS, Frederick Biss (1915), "The national need of Spanish", en YALE REVIEW, IV, 699-711.

LUQUIENS, Frederick Bliss (1917), *Elementary Spanish-American reader (with exercises, notes and vocabulary)*, McMillan.

LUQUIENS, Frederick Bliss (1926), *Irreducible minimum of Spanish Grammar*, New Haven.

LYSARDE DE RADONVILLIERS, Claude-François (1768), *De la manière d'apprendre les langues*.

MAILLO GARCIA, A. (1960), *Introducción a la didáctica del idioma*, Madrid, Centro de documentación y orientación didáctica de enseñanza primaria.

MAJOR MOSS, Jas. A / Lieutenent John W. Lang (1916), *Spanish for soldiers*.

MALLEFILLE, Leonce (1855), *Leçons de Langue Espagnole, d'après la méthode-Robertson, par...* (3e ed.), Paris.

MANESCA, John (1825), *An examination of Mr. Dufief's philosophical notions with a criticism upon his system and mode of teaching languages in four letters,* New York.

MANESCA, John (1834), *A philological recorder, adapted for the oral system of teaching living languages*, New York. (1774-1831).

MANESCA, John (1846), *An oral system of teaching living languages, illustrated by a practical course of lessons in the Spanish language through the medium of the English, by Don Carlos Rabadán*, New York, The Spanish Printing Office.

MANESCA, John (1849), *Oral system of teaching living languages illustrated by a practical course of lessons in the FRENCH through the medium of the English*, New York.

MANTILLA, Luis Felipe (1869), *Reciprocal method for learning Spanish or English (Método bilingüe para aprender el inglés o el español),* Appleton.

MANTILLA, Luis Felipe (1876), *Cartera de la conversación en inglés con la pronunciación figurada, por L. Felipe Mantilla*, Nueva York.

MANTOU, R. (1969), *Notes sur quelques manuels de conversation 'français-flamand' du XIVe au XVIe siècle* (en MEMOIRES ET PUBLICATIONS DE LA SOCIETE DES SCIENCES, DES ARTS ET DES LETTRES DU HAINAUT, 82, 157).

MARECHAL, R. (1972), *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au debut du XXe siècle*, Paris-Bruxelles, Didier.

MARECHAL, R. (1972), *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au debut du XXe siècle*, Paris-Bruxelles, Didier.

MARIN, Francesco (1833), *Grammatica della lingua spagnola. Ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* (revedutta e corretta secondo le ultime decisioni dell'Academia Spagnuola dal Professore Giacomo Richeri), Roma.

MARIN, Julio (1890), *New key to the Spanish language on the productive system (statements and directions)* , Mexico.

MARQUARD SAUER, Carlos (1871), *Nueva gramática de la lengua castellana*, Heidelberg/París/Bruselas.

MARQUARDT, Paul, (.....), *Newest method for learning easily and quickly modern languages* (Grammar, reading exercises, conversation, literature, correspondence), Salzwedel (Prussian), Amati & Donoli, Trieste.

MARQUEZ DE MEDINA, Marcos (1793), *El arte explicado y gramático perfecto*, Madrid.

MARTEL, Fray Julián (1594), *Pracepta gramaticesex (sic) variis collecta auctoribus. Per F. P. F. Iulianum Martellu Ordinis Heremitarum S. Augustini*, Limae.

MARTÍN PERIS, E., y Sans baulenas (1997). *Gente,* Barcelona, Difusión.

MARTINEZ ALMAYNA, Julio (1927), *Gramatica espanyola para portugueses*, Porto.

MARTINEZ DE MORENTIN, M.A. (1859), *A sketch of the comparative beauties of the French and Spanish Language*.

MARTINEZ GOMEZ GAYOSO, Benito (1769), *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas y fácil méthodo para instrucción de la juventud; nuevamente añadida y enmendada por su autor* (Con licencia. En Madrid, en la imprenta de D. Gabriel Ramírez), Madrid.

MARTINEZ LOPEZ, P. (1841), *Principios de la lengua castellana*.

MARTINEZ, Francisco (1818), *Le nouveau Sobrino, ou grammaire de la langue espagnole, reduite à 23 leçons par...*, Bourdeaux.

MARTINEZ, Fray Juan (1604), *Vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua y en la lengua española. Nuevamente enmendada y añadido algunos casos que faltavan. Por el Maestro Iuan Martinez, Cathedratico de la Lengua. De la Orden del Señor Sant Augustin. En los Reyes... Por Antonio Ricardo.*

MARTINEZ, M. Florentino (1893), *The Spanish language after the natural method* (first book), New York.

MARTIN-GAMERO, Sofía (1961), *La enseñanza del inglés en España*, Madrid, Gredos.

MASRIERA COLOMER, Arturo (1917), *Diccionario de diccionarios, castellano, latino, portugués, francés, catalán, inglés y alemán*, Barcelona.

MASSABIAU, L. (1878), *Les colloques scolaires de XVIe siècle et leurs auteurs, 1480-1570*, Paris, J. Bonhoure et Cie.

MATA Y ARAUJO, Luis de (1805), *Epítome de gramática castellana*, Madrid.

MAUREL / MARTINEZ LOPEZ, P. (1838), *Principes de la langue castillane en tableaux coloriés*, Paris.

McDONALD (1917), *J'apprends l'espagnol seule et je m'attire d'affaire en voyage. Manuel pratique et conversations courantes, avec prononciation facile*, Liège.

McHENRY, L. J. A. (1823), *A new and improved Spanish grammar, designed for every class of learners, but especially for such as are their own instructors,* London (40 edición, corr. and improved. En la edición de 1827, 50 ed., se añade: "... by L. J. A. McHenry, *a native of Spain*).

McHENRY, L. J. A. (1826), *Synonims of the Spanish Language explained and elucidated by copious extracts from the most approved Spanish poets; intended as an appendix to English-Spanish dictionaries*, London.

McHENRY, L. J. A. (1866), *McHenry's Exercices on the Spanish Language (New Edition).*

MEAD, R. C. (1966), *Working Commitee Reports. North East Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1966.*

MECENSEFFY, Grete (1947), *Jetzt kann ich Spanisch. Handbuch zur Vervollkommung der Kenntnis der spanischen Sprache*, Wien.

MEDINA, Francesco de (1580), *Discurso sobre la lengua castellana*.

MEIDINGER, J. V. (1797), *Grammaire allemande pratique ou méthode nouvelle et amusante pour apprendre l'allemand*, Leipsic.

MEIDINGER, J. V. (1798), *Erster Unterricht in the französischen Sprache. Für Kinder*, Frankfurt.

MEISLING, S. (1841), *Grimdtrokbom of det spanska sprogo Grammatike und an hilfoint grammatikalsk....*

MENDIETA, Gerónimo, (1870), *Historia eclesiástica indiana,* 1870.

MENDIZABAL, Rufo (1924), *Gramática española sistemática*, Bilbao.

MENENDEZ PIDAL, R. "La lengua en tiempos de los Reyes Católicos", CUADERNOS HISPANOAMERICANOS, V, 9-24.

MERTNER (1923), *Spanisch für Deutsche* (Reform-Sprachmethode Mertner), Kempten i. B..

METFORD, J. C. J. (1950), *British contributions to Spanish and Spanish-American studies*, Longman, Green & Co..

MEURIER, G. (1558), *Coniugaisons, règles et instructions mout propes et necessairement pour ceux qui desirent apprendre français, italien, espagnol et flamen* (Slatkine reprints, 1973), Anvers.

MEURIER, G. (1568), *Breve instruction contenante les règles ... pour naiuement prononcer et parler l'espagnol*, Anvers.

MEURIER, G. (1568), *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron hasta agora, para cualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y frances*, Anvers.

MEURIER, G. (1568), *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieran deprender español y francés*, Amberes.

MEURIER, G. (1568), *Recueil de sentences notables, dicts et dictions comuns ne (sic) adages, proverbes & refrans, traduits la plus part de Latin, Italien & Espagnol, & reduit selon l'ordre alphabetique*, Anvers, Jean Waesberghe.

MEURIER, G. (1650), *Thresor de sentences dorées dicts proverbes, refrans et dictions communs, reduits selon l'ordre alphabétique en quatre langues: a savoir Latin, espagnol, thious & françois (Avec le bouquet de la philosophie morale)*, Bruxelles, Hubert Antoine Velpius.

MEURIER, Gabriel (1558), *Breve instruction contenante la manière de bien prononcer & lire le François, italien, espagnol & flamen*, Anvers.

MEZ DE BRAIDENBACH, Nicolás (1666), *Grammatica o instrucción española y alemana, compuesta con un método nuevo y muy fácil, con algunas sentencias, refranes, versos y exemplos para escrivir cartas. También con nomenclaturas y algunos disticos del juego de la fortuna, para los que quieren aprender alguna destas lenguas* (por Nicolás Mez de Braidenbach, Maestro en Artes y Notario Cesareo público), Viena.

MEZ DE BRAIDENBACH, Nicolás (1670), *Diccionario muy copioso de la lengua española y alemana*, Viena.

MICHELANT, H. V. (1875), *Les livres de mestiers; dialogues français-flamands composés au XIV siècle par un maître d'école de Bruges*, Paris, Dross.

MICOLINI, R. M. (1947), *Praktisch - Spanisch, nach Dr. Micolini's "Sprach-Schlüssel-System* (Eine praktische Einführung in die Spanische Umgangssprache für Privat- und Selbstunterricht), Graz.

MINGUELLA Y ARNEDO, Toribio (1886), *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, por el R. P. Fray Toribio Minguella, Agustino Recoleto*, Manila.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990), *Diploma básico de español lengua extranjera,* Madrid, Servicio de Publicaciones MEC.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990i), *Datos internos de la Dirección General de Educación en el Exterior.*

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990ii), *Cursos de español para extranjeros*, Madrid, Servicio de Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE ARGENTINA (1961), *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE TRABAJO (1930), *Disposiciones complementarias de las leyes de Indias*, Madrid, Vol. III (Serie D, Estudios Históricos).

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1988), Españoles *en el Reino Unido. Breve reseña*, Madrid, Colección Emigración.

MINNER, Juan Martino (1827), *Diálogos apacibles castellanos y alemanes, a uso de ambas naciones. Spanisch-Deutsch Gespräche zum Gebräuche beider Volker*, Francfort.

MINSHEU, J. (1617), *Vocabularium hispanicolatinum et anglicum copiosissimum. A most copious Spanish dictionarie with Latine and English (and sometimes other languages)* , Londini.

MINSHEU, John (1599), *A dictionarie in Spanish and English, first published into the English tongue by Ric, Percivale, gent. Now enl. and amplified... All those by John Minsheu... Hereunto for the further profite and pleasure of the learner... is annexed an ample English dictionarie, alphabetically set down with the Spanish words thereunto adioyned...*, London.

MINSHEU, John (1599), *Pleasant and delightful dialogues in Spanish and English, profitable to the learner and not vnpleasant to any other Reader*, London.

MINSHEU, John (1599), *Spanish Grammar*, London.

MINSHEU, John (1617), *'Hyemon eis tas glotas', id est, Ductor in linguas, The Guide into Tongues. Cum illarum harmonia & etymologijs, originationibus & derivationibus in omnibus his undecim linguis, viz.: 1. Anglica. 2. Cambro-Britanica. 3. Belgica. 4. Germanica. 5. Gallica. 6. Italica. 7. Hispanica. 8. Lusitanica seu Portugallica. 9. Latina. 10. Graeca. 11. Hebrea, & c. The guide into the tongues, with their agreement and consent one with another, as also their etymologies... by the industrie, studie, labour and at the charges of John Minsheu published and printed. Anno 1617.* London.

MIR, Segismundo (1845), *Etude de la langue espagnole à l'usage des français. D'après une nouvelle méthode théorique, pratique, très facile et très complète* (Par... professeur de langue espagnole à Marseille), Barcelona.

MIRANDA, Giovanni (1566), *Osservationi della lingua castigliana, di Giovanni Miranda, divise in quatro libri: ne quali s'insegna con gran facilita la perfetta lingua Spagnuola. Con due tavole: l'una de capi essentiali, & l'altra delle cose notabili* (Con privilegio. Appresso Gabriel Giolito de Ferrari). Venegia.

MODE , S.A. - SIMON, E. J. W. (1947), *Gimnasia estructural en español. Primeras cincuenta formas (Structure drills through Speech Patterns, no. 2)* , London.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA (1973), *Modern Spanish*, New York.

MODERN LANGUAGE PRESS (1925), *The student's and Tourist's companion in French, German, Italian, Spanish*.

MOELLER, Otto (1889), *Korfattet spansk formlere hil brug ved praktisk undervisning*, Kbh.

MOERNER, Magnus (1967), "La difusión del castellano y el aislamiento de los indios. Dos aspiraciones contradictorias de la Corona Española", en HOMENAJE A J. VICENS VIVES, Universidad de Barcelona, Fac. de F0 y Letras, II, p. 435-446, Barcelona.

Mohan, B. (1986). *Language and Content.* Reading. Mass.: Addison Wesley

MOLINA, Alonso de (1555), *Aqui comiença un vocabulario en la lengua castellana y mexicana*, México.

MOLINA, Alonso de (1571), *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* (Obra impresa en México por Antonio de Spinola en 1571 y ahora editada en facsímil. Madrid, Ed. Cultura Hispánica 1944) México.

MOLL, Francisco de Borja (1954), *Curso breve de español para extranjeros* (tres niveles), Palma de Mallorca.

MONCADA, Alberto (1990), "Hispanos en EE. UU.", en *Anuario del País* 1990, Madrid, Ed. El País.

MONROY CASAS, Rafael (1985), "El método homeopático para la enseñanza del español de Ambrosio de Salazar", en Actas del III Congreso Nacional DE AESLA, p. 501-515, Valencia.

MONSANTO H. M & LANGUELLIER L. A. (1875), *A practical Course in Spanish*, New York.

MONTAGUE, W. L. (1873), *A manual of comparative grammar of the Spanish language*.

MONTAGUE, William Lewis (1873), *A manual of comparative grammar of the Spanish language, with an historical introduction*, Holt.

MONTOLIU, Manuel de (1926), *Gramática de la lengua castellana*, Barcelona.

MORALEJO, J. M. (1862), *Manual de conversaciones francesas y españolas, compuesto de Nociones elementales de gramática castellana. De vocabularios de las palabras más usuales seguidas de frases cortas para servir de ejercicios. De diálogos fáciles sobre toda clase de artículos. De modelos de cartas familiares, de comercio, etc. De extensas nomenclaturas de los términos de Marina, Comercio, Funcionarios y Establecimientos Públicos. De documentos sobre la Estadística, Geografía Política, Caminos, Ferro-carriles, Puertos... Por D. J. M. Moralejo, Doctor Teológico de la Universidad de Alcalá de Henares. 30 edición, revista y aumentada con numerosos diálogos por José M. López.* París.

MORAND C. et Cristoval PLA Y TORRES (1827), *Diálogos clásicos, familiares y otros, para el uso de los que aprenden la lengua francesa y española, con algunos ejercicios preliminares y un catálogo o lista de nombres de santos y de otros de los más usados. Dialogues classiques, familiers et autres, à l'usage des etudiantes des langues française et espagnole, avec des exercises preliminaires, suivis d'un recueil des noms propres les plus usités*, Paris.

MORATORI, Antonio (1723), *Instrucción fundamental para aprender el idioma español*, Nürnberg.

MORATORI,Antonio (1723), *Diálogos españoles y tudescos, hermoseados con algunas fáciles historias y otras cosas muy curiosas, sacadas de diferentes graves autores españoles. Obra nueva, necesaria y utilísima a todos los señores alemanes que dessean aprender el Español, antes también a todos los señores españoles aficionados al tudesco*, Norimberga.

MORDENTE, John Emmanuel (1807), *A new, easy and complete grammar of the Spanish language,* London.

MORDENTE, John Emmanuel (1817), *A new, easy and complete grammar of the Spanish language, commercial and military; with a copious vocabulary, dialogues, a correspondence, fables and prose and poetical extracts from the best authors, which will be found of great utility to learners. Compiled and arranged in the most perspicuous manner for the use of the author's commercial and military students*. New York, By George Long.

MOREL-FATIO, A. (1900), *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*, Paris, Picard et Fils.

MOREL-FATIO, A. (1901), "L'Espagnol de Manzoni", BULLETIN ITALIEN, I, N. 3, Juill-Sept., 1-7.

MOREL-FATIO, A. (1913), "L'Espagnol langue Universel", en RH, XXV, p. 202-225.

MOREL-FATIO, A. (1925), *Etudes sur l'Espagne*.

MORERA VILELLA, Juan (1940), *La discoteca políglota. Método bilingüe español-inglés*, San Sebastián.

MOULTON, (1961), *Trends in European and American linguistics, 1930-1960*, Utrecht

MOURELLE-LEMA, M. (1968), *La teoría linguística de la España del s. XIX*, Madrid.

MULERIUS, C. (1630), *Linguae Hispanicae compendiosa institutiio*, Lugduni Bataviorum.

MULERIUS, C. (1636), *Linguae Hispanicae compendiosa institutio*, Lyon.

MULERIUS, C. (1648), *Een korte ende seer dienstige onderwijsinge van der spaensche tale. Breve orden para enseñar y aprender el lenguaje español.* Amsterdam.

MUNGUIA, C. de J. (1845), *Disertación sobre el estudio de la lengua castellana*.

MUÑOZ, A. (1554), *Viaje de Felipe II a Inglaterra*, Zaragoza (reimpresión de 1858).

NALBANDIAN, Abbé Jean (1949), *Espagnol sans professeur. Theories de prononciation appuyées par des exemples et phrases pratiques, resumé de la grammaire, conversations usuelles*, Bruxelles.

NANCKE, FR. (1909), *Spansk Grammatik*, Kbh.

NASCENTES, Antenor (1943), *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*, Sao Paolo.

NAVARRA, Pedro de (1590), *Diálogos de la diferencia del hablar al escreuir*.

NEBRIJA, A. de (1481), *Introductiones Latinae*, Salamanca.

NEBRIJA, A. de (1492), *El diccionario latino-español* (Edición facsimilar, de Colón y Amadeu J. Soberanas, Barcelona, Puvill-Editor 1979), Salamanca.

NEBRIJA, A. de (1492), *Gramática de la lengua castellana* (Edición de A. Quilis, Editora Nacional, Madrid 1980).

NEBRIJA, A. de (1495), *Vocabulario Español-Latino*, Salamanca.

NEBRIJA, A. de (1516), *Vocabulario de romances en Latín*, Sevilla.

NEUMAN, Henry (1799), *A marine pocket dictionary, of the Italian, Spanish, Portuguese and German languages, with an English-French, French-English Index*, London.

NEUMAN, Henry (1823), *Dictionary of the Spanish and English languages*, Boston.

NICHOLS, Madaline W. (1945), "The history of Spanish and Portuguese teaching in the United States", en *A Handbook of the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America*, Boston.

NIEDEREHE, Hans-Josef (1800), "Les dictionnaires franco-espagnols jusqu'au 1800", HISTOIRE, ESPISTEMOLOGIE ET LANGAGE, 9:2, 13-26.

NIJHOFF, W. - Maria E. KRONENBERG (1965), *Neederlandische Bibliographie van 1500 tot 1540*, 's Gravenhage, Martinus Nijhoff.

NOBLE, Edmund (1887) , *Modern language teaching in Europe*, EDUCATION, November, 8, 152-156.

NORIEGA, F. M. (1834), *Nouvelle méthode pour apprendere la langue espagnole en très peu de temps*, Paris.

NORMAND, J. (1914), *Extracto para los países de lengua española de la Guía Intérprete Internacional inmediata, medio práctico, sin conocimiento previo de lenguas, al alcance de todo el mundo*, París.

NORTON, Edward y ASHLEMAN, L. Ada (1905), "Dramatics in the teaching of a foreign language", ELEMENTARY SCHOOL TEACHER, September, 6, 33-39.

Nunan, D., (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUÑEZ DE TABOADA, M. (1847), *Grammaire de la Langue Espagnole à l'usage de Français, reduite à les plus simples elements* (par... 5e. ed.), París.

NUÑEZ DE TABOADA, M. E. (1826), *Gramática de la lengua castellana. Nueva ed. corregida y aumentada*, Paris.

NUÑEZ DE TABOADA, M. E. (1833), *Guide de la conversation ou Vademecum du voyageur, en sept langues, anglais, allemand, français, italien, espagnol, russe, barbaresque ou moresque; contenant des conversations familieres sur diverse besoins et circonstances ou il peut se trouver. Ouvrage mis en ordre, revu et corrigé sous la direction de M. Núñez de Taboada. Suivi d'un vocabulaire français- arabigo-barbaresque, et d'un dialogue dans ces deus langues sur des choses de première nécessité par M. Núñez de Taboada.*, Paris.

NUÑEZ DE TABOADA, M. E. (1838), *Diccionario español-francés y francés-español, más correcto y completo que todos los que se han publicado hasta ahora, sin exceptuar el de Capmany.* París.

NYROP, CH. (1889), *Lorebog i det spanske Sprog, Udarbejdet til selbstudium og undervisning*, Kbh.

NYROP, CH. (1894), *Spanks Ordsamling. Metodisk fortgestelt over almindeligst henystede spanske Ord udarbejdet til praktisk Brug*, Kbh.

OCHARTE, Pedro (impresor, 1532-1592) (1560), *Cartilla para enseñar a leer, nuevamente enmendada y quitando todas las abreviationes que antes tenía,* México. (Libro editado en 1947 por VALTON, Emilio, *El primer libro de alfabetización en América: Cartilla para enseñar a leer, impresa por Pedro Ocharte en México, 1569. Estudio crítico... por E. Valton),* México.

O'CONWAY, Mathias (1809), *Rasgos históricos y morales sacados de autores célebres de diversas naciones y dedicados para la instrucción y entretenimiento de los estudiantes del idioma español*, Philadelphia, Bradford.

O'CONWAY, Mathias (1810), *Hispano-Anglo grammar, containing the definition, structure, inflections, reference, arrangement, concord, government and combination of the various classes of words in the SPANISH LANGUAGE. Also an appropriate vocabulary, familiar phrases, dialogues and a complete index* (by M. O'Connor, commissioned interpreter and teacher of the Spanish, French and English Language), Philadelphia.

OELSCHLAGER, Victor Rudolph Bernhardt (1940), *A medieval Spanish word-list; a preliminary dated vocabulary of first appearances up to Berceo*, Madison, University of Wisconsin Press.

OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA (1976), *El idioma español en el mundo*, Univ. Hispanoamérica de la Rábida.

OLIVER RODRIGUEZ, E. (1895), *Prontuario del idioma*, Barcelona.

OLIVER, G. A. S. (1913), *Grammatik fuer Kaufleute und Gewertreibende*, Leipzig.

OLLENDORFF H. J. G. (1858), *Ollendorff's New Method for learning Spanish*, London.

OLLENDORFF, H. J. G. (1871), *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à ecrire et parler une langue en six mois, appliquée a L'ESPAGNOL. Ouvrage entierement neuf à l'usage de tous les établissements d'instruction, publics et particuliers, de l'un et de l'autre sexe, par Le Dr. H.G. Ollendorff, auteur de la Nouvelle méthode d'Allemand adoptée par l'Université de France, etc.* (5e. ed.), Paris.

O'SCANLAN, Timoteo (1831), *Diccionario marítimo español, que además de las definiciones de las voces con sus equivalentes en francés, inglés e italiano, contiene tres vocabularios de estos idiomas con las correspondencias castellanas* (Compiled by... Revised by Manuel del Castillo).

OUDIN, Cesar (1597), *Grammaire et observations de la langue espagnolle, recueillies et mises en François by Cesar Oudin* (Secretaire Interprète du Roy ez langues Germanique, Italienne et Espagnolle), Paris.

OUDIN, Cesar (1607), *Grammatica Hispanica, hactenus explicata, et aliquoties edita: nunc demum recens latinitate donata in lucem prodit*, Coloniae.

OUDIN, César (1608), *Diálogos muy apazibles, escritos en lengva española, y traduzidos en Francés. Dialogues fort plaisans, escrits en langue espagnolle, et traduits en François. Avec des Annotations Françoises et lieux necessaires pour l'explication de quelquez difficultez Espagnolles. Le tout fort utile a ceux qui desirent entendre ladit langue*, Paris.

OUDIN, Cesar (1608), *Refranes o proverbios españoles traduzidos en lengua francesa... Con cartas en refranes de Blasco de Garay*, Bruxelles, Rutger Velpius.

OUDIN, Cesar (1617), *Le thresor de trois langues, espagnole, française et italienne... en trois parties: I. Tesoro de la lengua española francesa e italiana. II. Thresor de la langue fraçoise, italienne et espagnole. III. Tesoro delle tre lingue italiana, francese e espagnuola...* , A Cologny.

OUDIN, Cesar (1622), *A grammar Spanish & English* (Composed in French by C. Oudin, Englished by I. W. who has also translated out of Spanish the five dialogues of Juan de Luna, Cast. which are annexed to the grammar), London.

OUDIN, Cesar (1651), *Grammaire espagnole, expliquée en françois* (Augmentée en cette dernier edition par Antoine Oudin, professeur des mesmes langues), Rouen.

OUDIN,Cesar (1660), *Tesoro de las dos lenguas española y francesa* (por Juan Mommartre), Bruxelles.

OWEN, Annie (1929), *Traité sur la langue française de Walter Bibbesworth* (12e. edition), Paris, Les Presses Universitaires de France.

OWEN, Lewis (1605), *The key of the Spanish tongue, or a plaine and easy introduction whereby a man may in very short time attaine to the knowledge and perfection of that language*, London.

PACKSCHER, A. (1895), "The Berlitz method", en ENGLISCHE STUDIEN, XXI, 310-320.

PAEZ, Juan (1644), *Para secretarios de señores y todo genero, Nuevo estilo y formulario de escruir cartas missiuas y responder a ellas; en todo genero y especies de correspondencia a lo moderno, conforme al uso que oy se practica. Las cortesías que se han de guardar y con que personas, en el principio, medio y fin de las cartas y antes de la firma. Los sobreescritos que se han de poner, conforme a los Estados, Ciudades y oficios* (En la imprenta real), Wien.

PALAU DULCET, A. (1948), *Manual del librero hispanoamericano*, Barcelona.

PALLARES, M0 J. (1988), *Metodología y libros de texto en la enseñanza del inglés en la región de Murcia*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia.

Parker, Cecil L. and Rubin, L. J., (1966). *Process as Content, Curriculum Design and the Application of Knowledge.* Chicago: Rand McNally and Company.

PASTOR, J. FR. (1929), *Las apologías de la lengua española en el siglo de oro*, Madrid.

PAULOFF, A. N. (1943), *Conversaciones español-ruso-español*, Barcelona.

PAYNE, H. (1830), *A compendious exposition of the principles and practice of Professor Jacotot's celebrated system of education originally established at the University of Louvain in the Kingdom of the Netherlands*, London, R. Stephens.

PEERS, E. A. (1917), *Spanish books for schools and universities*, London.

PEERS, E. Allison (1924), "The literary activities of the Spanish Emigrado in England 1814-1834", MODERN LANGUAGE REVIEW, 315-324 y 445-458.

PEERS, E. Allison, (1917), *A skeleton Spanish Grammar*, London.

PEETERS-FONTAINAS, J. (1977), *Bibliographie des impressions espagnoles des Pays-Bas meridioneaux* (2 Vols.), Nieuwkoop, B. de Graaf.

PEHLAN, John (1972), *El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo*, México, Universidad Autónoma de México.

PERCYVALL, R. (1591), *Bibliotheca Hispanica containing a grammar, with a dictionarie in Spanish, English and Latine, gathered out of divers good authors; very profitable for the studious of the Spanish toong* (By Richard Percyvall, Gent, the Dictionarie being inlarged with the Latine by the advise and conference of Master Thomas Doyley, Doctor in Physicke), London.

PEREZ - FERRER (1929), *Spanish and English commercial correspondence*, New York.

PEREZ CUADRADO, C. (1963), *Castellano en novísimo método visual*, Caracas, Selecciones Gráficas.

PEREZ RAMAJO, Inmanuel (1806), *Theoretisch-Praktische Lehre der Spanischen Sprache mit der wörtlichen interlinearen Uebersetzung der Beyspiele und Sprache*, Leipzig.

PERGER, Jean (1704), *Nouvelle grammaire de la langue espagnole, contenant les principes de cette langue, avec la nomenclature des mots les plus necessaires, & plusieurs historiettes espagnoles et françaises* (Par Monsieur Perger, secretere-Interprete du Roy pour les langues etrangeres, Espagnolle, Italienne & Allemande), Paris.

PERINAN, Blanca (1970), "La gramática de Lorenzo Franciosini", PROHEMIO, 1, 225-250.

PERLES I CAMPOS, J. F. (1689), *Gramatica española*, Nápoles.

PESTALOZZI, J. H. (1898), *How Gertrude teaches her children and an account of the method. A report to the society of the friends of education* (Burgdorf, by..., Translated into English), Syracuse, NY. C. W. Bardeen Publisher.

PHILIPS, Jenkin Th. (1703) *A compendious way of teaching ancient and modern languages*, London Printed by J. Downing

PHILIPS, Jenkin Th. (1726), *An essay towards an universal and rational grammar; together with rules for learning Latin, in English verse... To which is annexed the Latin particles... For the use of the Prince William*, London.

Pica, T., (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning, 33*(4): 465-497.

Pica, T., L. Holliday, N. Lewis and L. Morgenthaler, (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition.* 11(1): 63-90.

Pica, T., R. Kanagy and J. Falodun, (1993). 'Choosing and using communicative tasks for second language instruction', in Crookes, G. and M. Gass Susan (eds) (1993).

PICATOSTE, F. (1887), *Los españoles en Italia*, Madrid.

Pienemann, M. and M. Johnston, (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (ed.). *Applying Second Language Acquisition Research.* 45-141. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.

Pienemann, M., (1984). Psychological constraints on the teachability and learnability of languages. *Studies in Second Language Acquisition.* 6: 186, 214.

Pienemann, M., (1987). Psychological constraints on the teachability of languages. In C. Pfaff (ed.). *First and second language acquistion processes.* 143-168. Rowley, Mass: Newbury House.

Pienemann, M., Johnston, M. and Brindley, G., (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition.* 10(2): 217-243.

PINEDA, Pedro (1726), *Corta y compendiosa Arte para aprender a hablar, leer y escrivir la Lengua Española: en que se trata de cada parte de la oración separadamente, y un nuevo Methodo. Con las reglas de una Syntaxis, la cual jamás ha sido publicada tal, en ninguna de las gramáticas de lengua moderna.* (*A short and compendious method for the learning to speak, read and write the Spanish language, in which each part of speech is separattely treated of, after a new method. Composed by Pedro Pineda*, London. (En 1750 se imprimió otra edición titulada en español: *"Fácil y corto método o introduction para aprehender los rudimentos de la lengua castellana"*, Londres).

PINEDA, Pedro (1740), *Nuevo diccionario español e inglés e inglés español, que contiene la etimología, de la Propria y metaphorica significación de las palabras, términos de Artes y Sciencias, nombres de hombres, familias y lugares y de las principales plantas... Junto con las palabras arábigas y moriscas recebidas en la Lengua Española con la explicación de palabras difíciles, proverbios y frases en Don Quixote... añadiendo seis mil palabras en español y doze mil en el inglés*, Londres.

PINNEY, Norman and Juan BARCELO (1854), *The practical Spanish teacher, or a new method of learning to read, write and speak the Spanish language, in a series of lessons, with a system of pronunciation, a synopsis of grammar and table of Spanish verbs*. F. J. Huntington and Mason Brothers, 1854. (with KEY to *The Spanish Reader*).

PIRENNE, H. (1929), "L'instruction des merchands au Moyen Age", ANNALES D'HISTOIRE ECONOMIQUE ET SOCIALE, 1, 13-28.

PIRENNE, H. (1948), *Histoire de Belgique*, Bruxelles.

PITMAN RAPID SERIES (1899), *Easy Spanish conversational sentences. With literal translations and imitated pronunciation*.

PITMAN SERIES (1899), *Spanish Business Letters*.

PITTARO, J. M. (1939), *Segundo curso de Español*, Boston, Heath's Modern Series.

PIZARRO, José Antonio (1828), *Select original dialogues, or Spanish and English conversations, for the use of those who study the Spanish language*, E. and H. Clark (otras ediciones en Baltimore).

PIZARRO, José Antonio (1847), *The Spanish phrase-book and self-instructor: containing a selection of phrases, dialogues & commercial correspondence; preceded by a short and comprehensive elementary grammar of the Spanish language, by J. A. Pizarro*. Baltimore.

PLANQUAIS, Thomas (1807), *A new Spanish Grammar, divided into two parts: the first part containing all the Spanish words abstractedly considered, and inflected under their respective heads. The second containing the Spanish syntax, illustrated by a selection of elegant and entertaining extracts from*

some of the best Spanish Authors (By... TH. Planquais, grammarian, teacher of the Spanish, French and Italian languages), London.

PLÖTZ, Gustav Carl (1903), *Elementarbuch (Plötz-Karen Kurser Lehrgang der französischen Sprach)*, Berlin.

PLUCHE, M. (1751), *La mecanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris.

PORTE, Arnaldo de la (1659), *Den spaansen Grammatica*, Amberes.

PORTE, Arnaldo de la (1659), *Gramática española. Muy provechosa para la juventud y amadores de la lengua española* (Unida al final del "*Nuevo Diccionario o Thesoro de la Lengua Española-Flamenca*", por el mismo autor), Amberes.

PORTE, Arnaldo de la (1659), *Nuevo dictionario o Thesoro de la lengua española y flamenca. Sale ahora corregido y añadido de una grammatica española, muy provechosa para los que quieran perfectamente aprender la lengua castellana. Por el Licenciado Arnaldo de la Porte, Capellán Mayor del Castillo de Amberes*. En Amberes, en casa de Jeronymo y Ivan Bapt., Verdussen.

PORTILLA, Marta de la (1972), *Textbooks in Spanish and Portuguese. A descriptive bibliography (1939-1970)*, New York.

POZUELO YVANCOS, J. M. (1981) *López de Velasco en la teoría gramatical del siglo XVI.* Murcia. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Prabhu, N. S., (1984). Procedural syllabuses. In T. E. Read (ed.). *Trends in language syllabus design*. 272-280. Singapore: Singapore University Press/RELC.

Prabhu, N. S., (1987a). 'Language education, equipping or enabling', en Das, B. K. (ed). *Language Education in Human Resource Development.* Anthology Series 20. Singapore: RELC.

Prabhu, N. S., (1987b). *Second Language Pedagogy.* Oxford: OUP.

Prahbu, N. S., (1980). 'Reactions and predictions' [Special issue]. *Bulletin* 4(1). Bangalore: Regional Institute of English, South India.

PRENDERGAST, Thomas (1864), *The mastery of languages or the art of speaking foreign languages idiomatically*, London.

PRENDERGAST, Thomas (1870), *Manual for learning Spanish. Manual para aprender español*, Appleton.

PUCHOL, Sebastián (1739), *Gramática española*, Londres.

PUEYO, Raimundo del (1792), *A new Spanish grammar or the elements of the Spanish Language: containing an easy and compendious method to speak and write it correctly... The whole corrected from the best observations of Spanish grammarians and particularly of the Royal Academy of Madrid...*, London.

PUIG, Juan de (1938), *Gramática castellana* (Grado Profesional), Madrid.

PUREN, Christien (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE.

QUILIS, A. (1984), *Datos sobre la historia de la lengua española en FIlipinas*, Las Palmas, Cabildo Insular de Gran Canaria.

RABADAN, Carlos (1846), *Manesca's Oral System of teaching living languages, illustrated by a course of lessons in Spanish through the medium of the English*, New York, Spanish Printing Office.

RALFS, J. W. (1891), *Rapid road to Spanish*, London.

RAMAJO CAÑO, Antonio (1987), *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

RAMSEY, M. M. (1894), *A text-book of modern Spanish as now written and spoken in Castile and the Spanish-American republics*.

RAMSEY, M. M. (1900), *Lo esencial del lenguaje castellano*, New York.

RAMSEY, M.M. (1902), *A Spanish Grammar*, New York, Holt.

RAMSHORN, Moritz (1907), *Epistolario español y alemán. Modelos de cartas particulares de toda clase, I. Epistolario de las familias. II. Epistolario mercantil* (Deutsch-Spanisch Briefsteller. Muster zu Briefen jeder Art.), Berlin.

RASK, Rasmus (1841), *Spank sproglaere after en ny Plan udarbeydet of R. Rask*, KBH.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1741), *Ortographia española*, Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1771), *Gramática de la lengua castellana*, (Edición de Ramón Sarmiento, Editora Nacional, Madrid 1984), Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1949), *Compendio de la gramática de la lengua. Dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid.

REEVES-DIAS, Margarita (1965), *Spanish for beginners*, London.

REIL, J. G. (1817), *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasien und Hohe Schule zum selbstunterricht für Studierende*, Gotha.

RICARDO, Antonio (1568), *Arte y vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua y en la lengua española. El más copioso y elegante que hasta ahora se ha impreso, por Antonio Ricardo, año de 1586.*

RICHARDS J. and T. Rodgers (1986; 2004), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: C.U.P.

RIQUER, Martín de (1942), "La obra del hispanista Francisco Franciosini", REVISTA NACIONAL DE EDUCACION.

RIVAROLES, M. (1786), *Juicio acerca del discurso sobre la universalidad de la lengua francesa* ,AÑO LITERARIO DE PARIS, 31-1-1786, P. 11.

ROBE, Cyprien (1868), *Grammaire complete et raisonnée de la langue espagnole... Ouvrage contenant des traités sur la prononciation, l'accentuation, la ponctuation, la versification, la proprieté des mots, etc.*, Paris.

ROBERTS, R. J., "Two early English-Spanish vocabularies", BRITISH MUSEUM QUARTERLY, vol. 34, no. 3-4, p. 86-91.

ROBERTSON (1957), *Vuole parlare lo Spagnuolo. Metodo pratico e semplice per parlare lo spagnuolo con l'aiuto della pronuncia figurata*, Barcelona.

ROBERTSON Methods (1918), *Do you want to speak Spanish? A simple practical method of speaking Spanish by means of imitated pronunciation*, Barcelona, Sopena (Ediciones posteriores, hasta 1957).

ROBERTSON, Theodore (1898), *Nuevo curso práctico, analítico, teórico y sintético del idioma inglés por T. Robertson. Adaptado al castellano por P. J. Rojas. Novisima edición revisada, refundida y puesta al día por M. G. Purón.* Nueva York.

Robinson, P., (1991). *Motivating theories of task complexity*. Unpublished manuscript, University of Hawaii at Manoa: Department of ESL, Honolulu.

ROBLES, Francisco (1531), *Reglas de Ortografia*, Alcalá.

ROBLES, Lorenzo de (1615), *Advertencias y breve método para saber leer, escrivir y pronunciar la lengua castellana con buena ortografía*, Paris.

ROBOLSKY H. - SANTO DOMINGO, M. (1905), *Manual de la correspondencia comercial en dos lenguas: española y alemana*, Leipzig.

RODRIGUEZ BOU, Ismael (1954), *Apuntes sobre la enseñanza de la lengua hablada en la escuela elemental* (Uni. de Puerto Rico), Madrid, Ograma.

RODRIGUEZ BOU, Ismael (1962), *La labor de investigación que sobre la enseñanza del español ha hecho el Consejo Superior de Enseñanza*, Río Piedras, P.R., Universidad de Puerto Rico.

RODRIGUEZ, Carlos (1662), *Linguae Hispanicae Compendium, in usum eorum qui linguam compendiose addiscere cupiunt (Authore Carolo Rodriguez Matritense, linguarum Hispanicae, Gallicae, & Itallicae in Regia et Equestri Academia Sorana Professore & Celsissimi Principis Christiani Daniae & Norvegiae Principis Heredis, linguarum Magistro).* Hafniae, Typis Mathiae Godichenni.

ROLDAN, A. (1976), "Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del s. XVI", RFE, LVIII, 201-229.

ROMERA NAVARRO, M. (1929), "La defensa de la lengua española en el siglo XVI", *Bulletin Hispanique* XXXI, 205-255.

ROMERO, Teodoro (1912), *Spanish in a week*, Philadelphia.

ROSENBLAT, Angel (1977), *Los conquistadores y su lengua*, Caracas.

ROSENTHAL, R.S. (1901), *Common sense of linguistry*, NY.

ROSENTHAL, Richard S. (1883), *The Meisterschaft System. A short and practical method of acquiring complete fluency of speech in the Spanish language, in 15 parts*. Meisterschaft Publications Co.

ROSENTHAL, Richard S. (1901), *Dr. Richard S. Rosenthal's theory of how foreign languages should be studied. An explanation of his Common Sense method of practical linguistry.* New York.

ROSI, Cándido (1892), *The first six weeks of Spanish*, Rand McNally.

ROTHWELL, J. S.S. (1847), *Neue Vollständige, theoretisch-praktische Grammatik der Spanischen Sprache. Für das privat und Selbst-studium besonders bestimmt. Nach einem klaren, leichtfasslichen System verfasst*, Stuttgart.

ROUX, Alphonse A. (1851), *Latin and English dialogues: in two parts. First part containing Corderij colloquia selecta, with an English translation, as literal as possible, by Dr. John Clark. Second part containing Collegiorum colloquia selecta, with a free translation in English, French and Spanish. Collected and revis. by rev. A. A. Roux*. New York.

RUCHE, J. de la (1909), *La langue espagnole apprise sans maître en 30 lecons; suivie d' un manuel de conversation courante appliquée aux règles*, Paris.

RUIZ FORNELLS, E. "Algunas motivaciones sobre la enseñanza del español en el extranjero", HISPANIA, 60, 5-8.

RUPPERT Y UJARAVI, Richard (1948), *Ein Hilfsbuch zur Erlernung der spanischen Umgangsprache mit einen kleinen Wörterbuch der gebräuchlichsten Wörter*, Giessen/Hessen.

RUSSELL, E. Greenville (1859), *A key to the practical exercises in Josse's grammar, Sales' edition*.

SAEZ DE LA HUERTA, José Hernando María (1837), *Gramática de la lengua castellana según la nueva ortografía, sancionada por la Real Academia del año 1835. Spanische Sprachlehre für Deutsche*, Graess.

SALAZAR, Ambrosio de (1614), *Espexo general de la gramatica en dialogos, para saber la natural y perfecta pronunciacion de la lengua Castellana. Servira tambien de vocabulario para aprenderla con mas facilidad, con algunas historias graciosas y sentencias muy de notar. Todo repartido por los siete dias de la semana, donde en la septima son contenidas las phrasis de la dicha lengua hasta agora no vistas* (Dirigido a la Sacra y Real Magestad del Christianissimo Rey de Francia y de Nauarra. Por Ambrosio de Salazar, Rouen.

SALAZAR, Ambrosio de (1647), *Gramatica con reglas muy provechosas*, Barcelona.

SALAZAR, Ambrosio de (1632), *Secretos de la gramática española*, Paris.

SALES, Francis (1822), *A grammar of the Spanish Language with practical exercises (based on the last Paris edition of A. L. Josse. First American from the last Paris edition)*, Munroe and Francis, Boston.

SALES, Francis (1825), *Colmena española (Spanish Hive)*, Boston.

SALES, Francis (1826), *Rudiments of the Spanish language: comprehending first the Alphabet and spelling lessons. 2nd a Vocabulary of the most necessary words. 3d. An abridgement of the grammar. 4th Familiar phrases. 5th. Easy lessons in reading, with literal interlineal translations carefully arranged, revised and accented, for the use of schools and as a manual for Travellers, by F. Sales, Instructer in French and Spanish in Harvard University,* Cambridge, Boston.

SALKED, Joseph (1848), *A first book in Spanish, or, A practical introduction to the study of the Spanish Language: containig full instructions in pronunciation; a grammar; exercises on the Ollendorf method of constant imitation and repetition; reading lessons; and a vocabulary. The whole adapted for the use of private learners, or for classes under an instructor*, New York.

SALMON, V. (1979), *The study of language in 17th century England*, Amsterdam, John Benjamins.

SALMON, Vivian (2003), 'Some notes on the life and work of John Minsheu (1560–1627)', en *Historiographia Linguistica* XXX:3.259–272

SALVA, Vicente (1830), *Principios de la lengua castellana según ahora se habla*, Paris.

SALVO, D. (1899), *Spanish and English commercial correspondence*.

SÁNCHEZ /BAIG (1944), *Scientific and technical dictionaries of the Spanish and English*, Bulletin of the NY Public Library, p. 22, New York.

SÁNCHEZ A., MARTIN PERIS, E., MATILLA, J. A. (1978), *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ A., MATILLA, J. A. (1974), *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ A., P. Cantos y M. T. Espinet (1995), *Cumbre (1, 2, 3)*, SGEL: Madrid.

SÁNCHEZ DE LAS BROZAS, F. (1587), *Minerva seu de Latinae linguae causis et elegantia* (ed. de E. del Estal Fuentes, Universidad de Salamanca, 1975), Salamanca.

SÁNCHEZ ESCRIBANO, J. (1982), *La pronunciación del español según la gramática de James Howell*, MISCELENEA DEL DPTO DE INGLES, UNIV. DE ZARAGOZA.

SÁNCHEZ ESCRIBANO, J. (1983), "Los diccionarios políglotos de James Howell: fuentes y aportaciones personales", ATLANTIS, 5-22.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, A. & Alii (1974), *Español en directo* (Método estructural situacional en 5 niveles), Madrid.

SÁNCHEZ, A. & Alii (1981), *Entre nosotros* (Método nocio-funcional en tres niveles), Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1975), "J.A. Comenio: Orbis sensualium pictus, un modelo de enseñanza audiovisual en el s. XVII", REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, 129, p. 1-17.

SÁNCHEZ, A. (1975), "J.A. Comenio: Orbis sensualium pictus, un modelo de enseñanza audiovisual en el s. XVII", REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, 129, p. 1-17.

SÁNCHEZ, A. (1981), *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora.

SÁNCHEZ, A. (1983), "El dilema lingüística teórica-lingüística aplicada,)Un falso dilema?", en ACTAS del Primer Congreso Nacional de AESLA, Murcia, p. 57-66.

SÁNCHEZ, A. (1985), "La renovación metodológica en la enseñanza de idiomas en el IANUA LINGUARUM de Salamanca", Actas Del III Congreso Nacional de AESLA, p. 483-499, Valencia.

SÁNCHEZ, A. (1987), "Renaissance methodologies for teaching Spanish as a foreign language", en HISTOIRE, EPISTEMOLOGIE et LANGAGE, 9, II, 41-60.

SÁNCHEZ, A. (1987b), *El método comunicativo y su aplicación a la clase*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1987c), *Diccionario básico de la lengua española*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1989), "Libro muy provechoso para saber la manera de leer, escreuir, y hablar Angleis, y Español: De los primeros libros de diálogos y conversación para aprender lenguas vulgares", en ESTUDIOS ROMÁNICOS, 51, pp. 1265-1282, HOMENAJE A LUIS RUBIO, Murcia, Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ, A. (1989), "Libro muy provechoso para saber la manera de leer, escreuir, y hablar Angleis, y Español: De los primeros libros de diálogos y conversación para aprender lenguas vulgares", en *Estudios Románicos*, 51, pp. 1265-1282, *Homenaje a Luis Rubio*, Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia, Murcia.

SÁNCHEZ, A. (1991), "Keys for an investigation into the origins of the Communicative Methodology in Language Teaching", en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, Noviembre, p. 133-144.

SÁNCHEZ, A. (1992), "Política de difusión del español", en *International Journal of Sociolinguistics*, August, 95, 51-69.

SÁNCHEZ, A., (1997). Los *métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico.* Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, A., (2000), 'Language Teaching before and after 'digitilized Corpora'. Three main issues', en *Cuadernos de Filología Inglesa*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 9.1, 2000, p. 5-37.

SÁNCHEZ, A., (2001). 'Sequencing of activities and motivation', in V. Codina and E. Alcón, (eds.). *Language Learning in the Foreign Language Classroom.* 107-126, Colleció Estudis Filologics/8, Castellón: Universidad Jaume I.

SÁNCHEZ, A. (Director) (2001b), *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, A. (2004), 'The task-based approach in language teaching', *International Journal of English Studies*, 4(2), 2004.

SÁNCHEZ, A., FERNÁNDEZ, J.M., DÍAZ, M.C. (1987), *Antena* (Método comunicativo en tres niveles), Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, Alonso (1587), *Diccionario de vocablos castellanos aplicados a la propiedad latina. En el qual se declara gran copia de refranes vulgares*, Salamanca.

SÁNCHEZ, Juan (1586), *Principios de gramatica latina*, Sevilla.

SANDERSON, E. (1875), *Methode Sanderson pour apprendre à parler, lire & écrire ESPAGNOL sans professeur, en 50 leçons* (Centième édition, revue, corrigée et mise à jour à l'usage des jeunes gens qui se destinent au commerce des Instituteurs et precepteurs des familles, des maisons d'éducation etc.), Paris.

SANFORD, John (1611), *Propilaion. An entrance to the Spanish tongue* (Facs, Scholar Press).

SANTOS, Domingo de los (1635), *Vocabulario de la lengua tagala primera y segunda parte. En la primera se pone primero el castellano, después el tagalo. Y en la segunda al contrario...,* Manila.

SANTOS, Isabel y otros (2003), *Canal Joven,* Madrid, SGEL.

SANTOYO, J. (1974), *R. Percyval y el primer diccionario español-inglés*, Valladolid, Publicaciones del Dpto de Inglés, Universidad de Valladolid.

SARMIENTO, R. (1977), "Inventario de documentos gramaticales en los ss. XVIII y XIX", BRAE, 57, 129-142.

SARMIENTO, R. (1984), "The grammatical doctrine of the Real Academia Española 1854", en HISTORIOGRAPHIA LINGUISTICA, 1/2, 231-261.

SARMIENTO, R. y Miguel A. Esparza (1992), "Argumentos para una lectura filológica de la gramática castellana de Antonio de Nebrija: la Nova Ratio Nebrissensis", en ACTAS del *Congreso Del V Centenario de la Gramatica De Nebrija*, Universidad de Murcia.

SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A. (1989), *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL.

SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A. (2005), *Gramática práctica del español actual*, Madrid, SGEL.

SATO, C. J., (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development.* Tübingen: Günter Narr.

SAUER, C. M. - WILH. AD. ROEHRICH (1921), *Spanische Gespräche. Diálogos castellanos. Ein Hilfsbuch zur Uebung in der Spanischen Umgangsprache* (5te Auflage), Heidelberg.

SAUER, K. M. (1936), *Spanish conversation-Grammar* (Key to...), Heidelberg.

SAULNIER, Jean (1608), *Introduction en la langue espagnolle*, Paris.

SAULNIER, M. I. (1635), *Nouvelle grammaire italienne et espagnolle declaré par notre langue françoise, par le moyen de laquelle on pourra aisement et en peu de temps apprendre les dites langues selon leur prononciation et orthographie*, Paris.

SAUVEUR, L. (1874) *Causeries avec mes élèves*, Boston/New York, 1874.

SAUVEUR, L. (1874), *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*, Boston ("Designed to accompany "Causeries avec mes enfants").

SAUVEUR, L. (1874), *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*, Boston, Schoenhof and Moeller.

SAUVEUR, L. (1875) *Causeries avec les enfants*, Boston/New York.

SAUVEUR, L. (1877), *La méthode naturelle*, New York.

SAUVEUR, L. (1878), *De l'enseignement des langues vivantes*, New York.

SAUVEUR, L. (1879), *Entretiens sur la grammaire*, Boston.

SAUVEUR, Lambert (1875), *Petites Causeries*, New York.

SAUZE, Emile Blais de (1920), *The Cleveland plan for the teaching of modern languages, with special reference to French*, Philadelphia, The J. C. Winston and Co.

SAUZE, Emile Blais de y Vesta CONDON (1931), *The Cleveland plan for the teaching of modern languages, with special reference to Spanish*, Winston.

SAVER, Pedro (1857), *Guide de la langue espagnole sans maître à l'usage des Français; ou abregé des principales règles pour apprendere la dite langue; augmenté d'une collection d'articles, noms, pronoms, verbes, participes, adverbes, prepositions, conjonctions, interjections, phrases familières, etc., suivi d'un petit cours de themes sur les neuf parties du discours* (revues et corrigés par Pedro Saver, professeur et traducteur des langues, auteur de la Guia del Idioma Inglés, sin maestro), Barcelonne.

SCHELE DE VERE, M. (1854), *Grammar of the Spanish Language, with a history of the language and practical exercises*, New York.

SCHILLING, J. (1900), *DON BASILIO oder Praktische Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Verkehr im Spanischen* (Dritte und vierte Auflage), Leipzig, G.A. Gloeckner Verlag Kaufmannischer Hand, Lehr-und Sprachbusher..

SCHILLING, J. K. J. (1907), *Schilling's "Don Basilio": a practical guide to Spanish conversation*, New York.

SCHILLING, T. (1882), *Spanische Grammatik*, Leipzig.

SCHMIDT, R. W., (1990a). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics.* 11(2): 17-46.

SCHMIDT, R. W., (1990b, July-August). *Input, Interaction, Attention, and Awareness. The Case for Consciousness-Raising in Second Language Teaching*. Paper presented at the 10th 'Encuentro Nacional de Profesores Universitarios de Lingua Inglesa': Rio de Janeiro, Brazil.

SCHMIDT, R. W., (1992). 'Psychological mechanisms underlying second language fluency'. *Studies in Second Language Acquisition.* 14: 357-385.

SCHROEDER, Konrad (1980), *Linguarum recentium annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum* (Band I, II, III, IV.), Augsburg.

SEIDENSTÜCKER, J. H. P. (1811, 1814, 1829), *Elementarbuch zur Erlernung der französichen Sprache* (Book 1, 2, 3), Hamm, Schulz.

SEYBOLT, Robert Francis (1925), *Source Studies in American Colonial Education. The private School*, U. of Illinois, Urbana (Bureau of Educational Research, N0. 28).

SHARPLES, Hedley (1968), *Bibliography of Spanish teaching materials* (Nuffield Reports, nr. 34), Leeds.

SHAW, Patricia (1979), "Noticias y conocimiento de la lengua española en la Inglaterra del s. XVII", en ESTUDIOS OFRECIDOS A E. ALARCOS LLORACH, Univ. de Oviedo IV.

SHEARER, James F. (1942), "Agustín de Letamendi: A Spanish Expatriate in Charleston, S.C. (1825-1829), *South Carolina Historical and Genealogical Magazine*, XLIII, 1942, 18-25.

SHEARER, James, F. (1940), "French and Spanish works printed in Charleston", *Papers of the Bibliographical Society of America*, XXXIV, 1940, 137-140.

SHEEN, R., (1994). 'A critical analysis of the advocacy of the Task-Based syllabus'. in *TESOL Quarterly*, 28 (1): 127-151.

SHINN, Charles H. (1893), "Spanish Californian Schools", en EDUCATIONAL REVIEW, 6, June, p. 30-41.

SIMÓN ABRIL, Pedro (1590), *Introducción para enseñar a los niños fácilmente el leer y el escrivir*, Zaragoza.

SIMÓN Y DÍAZ, José (1950), *Bibliografía de la literatura española*, CSIC, Madrid.

SKEHAN, P., (1994). 'Second language acquisition strategies, interlanguage development and Task-based learning', in Bygate, M, A. Tonkyn and E. Williams (1994). *Grammar and the Language Teacher.* New York: Prentice Hall International.

SKEHAN, P., (1996). 'A framework for the implementation of Task-based instruction', *Applied Linguistics,* 1996, 17/1: 38-62.

SKEHAN, P., (1998). 'Task-based instruction'. *Annual Review of Applied Linguistics.* 1998, 18: 268-286.

SKEHAN, P., (2001). 'The role of a focus on form during Task-Based instruction' In Celaya, Mª L. and Al., (eds). *Trabajos en lingüística aplicada.* 11-24. Barcelona: AESLA.

SMITH, Fr. (1845), *Norsk-Spanks PARLEUR, indeholdende en Samling of daglige Utdryk og Talemaader, Samtalar om forskjellique Gjenstande, Benoevnelser paa de fleste Ting, som Hore til et Skib, de vigtigste Varers Navne m. M. Udardeidet efter franske og tyske Arbeider af dette Slags samt andre Hjaelpekilder, ligesom og under Conference med indfodte Spaniere* (ved Fr. Smith, translateur), Lund.

SMITH, J. (1674) *Grammatica quadrilinguis, or, Brief instructions for the French, Italian, Spanish and English tongues. With the proverbs of each language, fitted for those who desire to perfect themselves therein.* London.

SMITH, Lucio (1890), *Gramática práctica de la lengua castellana*, Boston.

SOBRINO, F. (1697), *Nouvelle grammaire espagnolle (mise en bon ordre et expliquée en françois par le Sieur Francisco Sobrino, maitre de la langue espagnolle en cette Cour, chez Francois Foppens)*, Brusselle.

SOBRINO, F. (1708), *Dialogues nouveaux Espagnols, expliquez en françois; contenant beaucoup de proverbes, & des explications de plusieurs façons de parler, propres à la langue Espagnole; la construction de l'Univers, les principaux termes des arts & des sciences & une nomenclature à la fin* (Par François Sobrino, Maitre de langue Espagnole à cette Cour, chez François Foppens), Brusselle.

SOBRINO, F. (1721), *Diccionario Nuevo de las lenguas española y francesa. El mas amplio y mejor que a salido hasta aora, en que se contiene la explicacion del español en frances y del frances en español* (Por Francisco Sobrino, profesor de Lengua Española en la Corte de Bruselas), Bruselas.

SODERGARD, Osten (1954), *Une manière de parler*, NphM, 54, 201-225.

SOLER, Julio (1842), *A new Spanish Grammar, being an attempt towards a New Method of Teaching the Spanish Language*, New York.

SOLER, Julio (1843), *Spanish guide for conversation and commerce (in two parts), being a sequel to the author's Spanish grammar and translator*, New York, Spanish Printing Office.

SOMMER, E. (1884), *Methode uniforme pour l'enseignement des langues* (Abregée de grammaire espagnole par Pascual Hernández), Paris.

SONI, Estela (1930), *Un sueño. Método natural para la enseñanza de la lectura y escritura*, México, S. Turanzas del Valle.

SOTOMAYOR, Baltazar (1565), *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana*, Alcala de Henares.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1834), *Cours de themes et dialogues espagnols à l'usage des français*, Paris.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1834), *Grammaire espagnole-français, la seule approuvé par l'Université de France, e. ed. revue et augmentée.*, Paris.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1834), *Prononciation espagnole, par...* (Revue et augmentée par l'auteur, d'après les observations faites par la Commission de la Societé des Méthodes d'enseignement, qui a recommandé cet ouvrage d'une manière très speciale à tous les professeurs de langues), Paris.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1834), *Traduction de l'espagnol* (Ouvrage recommande par la Societé des Méthodes d'enseignement comme très utile, surtout aux professeus des langues tant anciennes que modernes, sans exception.), Paris.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1840), *Cours de thèmes de la langue espagnole à l'usage des colléges et pensionats français*, Paris.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1862), *Diccionario de lengua universal, precedido de su gramática y seguido de varios apéndices muy importantes. Revisado en esta segunda edición*, Madrid.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1862), *Proyecto de una lengua universal, 3. ed.*, Madrid.

SOTOS OCHANDO, Bonifacio (1885), *Compendio de la lengua universal de Sotos Ochando, simplificada considerablemente por Francisco Vinader y Domenech*, Madrid.

SOTTOMAYOR, Juan (1706), *Llave capital con la cual se abre el camino y rico tesoro de la lengua castellana, con las más verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha lengua. La qual GRAMATICA va en forma de diálogos a fin de que al mismo tiempo se aprendan las reglas y se puedan exercitar en la lección española explicados en alemán. Su autor Juan Sottomayor, Maestro de dicha lengua en la universidad de Leipzig. (Hauptschlüssel mit welchem...)*, Leipzig.

SPELL, J. R. (1927), "Spanish teaching in the United States", HISPANIA, X, nr. 3, May, p. 141-159.

STEFFAN, Juan (1784), *Gramatica inglesa y castellana o arte metodico y nuevo para aprender con facilidad el idioma ingles*, Valencia.

STENGEL, E. (1878), "Die ältesten Anleitungschriften zur Erlernung der franzoesischen Sprache", ZEITSCHRIFT FUER NEUFRANZÖSICHE SPRACHE UND LITERATUR, 1, 1-40.

STEPNEY, W. (1591), *The Spanish Schole-master. Containig seven Dialogues, according to eueryday in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed in the true and perfect pronunciation of the Spanish tongue, toward the furtherance of all those which are desirous to learne the said tongue within our Realme of England. Wherein, besides seven Dialogues, are annexed most fine Prouerbs and sentences as also the Lord prayer, the Articles of our beliefe, the ten Commandements and a Vocabularie, with divers other things necessarie to be knowne in the said tongue (Newly collected and set forth by W. Stepney, professor of the said tongue in the famous Citie of London. Imprinted by R. Field for Iohn Harison)*, London.

STERN, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford UP.

STEVENS, John (1706), *A new Spanish and English dictionary: collected from the best Spanish authors, containing several thousand words more than any other dictionary, with their etymology... To which is added a copious English and Spanish dictionary. Likewise a Spanish Grammar.... The whole by captain John Stevens*, London.

STEVENS, John (1725), *A new Spanish Grammar, more perfect than any hitherto publish'd. All the errors of the former being corrected, and the RULES for learning that language much improv'd. To which is added, A VOCABULARY of the most necessay words: also collection of phrases and dialogues adapted to familiar discourse. By Captain John Stevens, author of the large Spanish Dictionary.* London.

STEVENSON, C.H. (1970), *The Spanish language today*, London, Hutchinson U. Library.

STEVENSON, W. H. (1929), *Early scholastic colloquies*, Oxford.

SUÁREZ AGUIRRE, Felipe (1969), *La educación de los aztecas*, México, Secretaría de educación Pública (Serie Ciencia y técnica, Cuaderno de Lectura Popular n1 202).

SWEET, Henry (1884), *The practical study of languages*, London.

SWIGERS ET ALII, ed. (1984), *Grammaire et methode au XVIIIe siècle (La methode d'étudier et enseigner chretiènement et utilement la grammaire ou les langues par rapport à l' Ecriture Sainte, en les reduissant toutes a l'Hebreu, 1690).* Leuven, Peters.

SWOBODA, Otto - VALVERDE José (1946), *Spanisch für Auswanderer. Ein Abriss der spanischen Sprache in wort und Konversation unter Berücksichtigung der in Südamerika gebräuchlichen Redewendungen*, Wien.

TALAMON, (1908), "La méthode directe en France", en Publications of the NEW ENGLAND MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, Vol. 1, no. 4, 52-61.

T'AN (P'EI-SEN) (1930), *Gramática de la lengua castellana explicada en chino*, Hong Kong.

TERRACINI, L. (1964), *Tradizione illustre e lingua litteraria nella Spagna del Rinascimiento*, Roma, Tipografía P.U.G..

TERRY, T. Philip (1891), *Spanish-English pocket interpreter, with a figurative pronunciation. Un intérprete de bolsillo Inglés-Español. Con la pronunciación figurada*, México.

TERRY, T. Philip (1918), *Terry's short cut to Spanish; a new, easy and quick method for learning the Spanish language as spoken in Spanish-America*, México.

TEXEDA, Jeronimo (1619), *Gramatica de la lengua española*, Paris.

TEXEDA, Jeronimo (1629), *Methode pour entendre facilement les phrases et difficultez de la langue espagnole*, Paris.

THEMOIN, Hernando (1907), *Spanish lessons on the Gouin method*, London.

THIEME, Carl Frangott (1775), *De linguis methodice discendis*, Leipzig.

THIERGEN, Oscar (1900), "Reform in the German higher schools and the reform movement in modern language teaching", SCHOOL REVIEW, 8, 230-233.

THIMM, C. A. (1903), *Spanish self-taught with phonetic pronunciation*, London.

THIMM, Frans J. (1904), *Wehman Brothers' easy method for learning Spanish quickly. A new system on the most simple principles of universal selftuition, with complete English pronunciation of every word*, NY.

THIMM, Franz J. (1884), *Spanish at a glance. A new system on the most simple principles for universal self-tuition... Rev. ed.*, New York.

THIMM, Franz J. L. (1878), *Modern languages. A new system on the most simple principles for self-tuition in French, German, Spanish and Italian. With English pronunciation of every word,* New York.

TICKNOR, G. (1937), *Lecture on the best methods of teaching the living languages*, MLJ, XXII, 19-31.

TITONE, R. (1968), *Teaching foreign languages. An historical Sketch*, Washington, Georgetown UP.

TOBIA Y FORNES, E. & BOWMAN, D. (1909), *New Spanish Dialogues*, Hachette.

TORIBIO MEDINA, José (1904), *La imprenta en Lima*, Santiago de Chile.

TORNOS, Alberto de (1867), *The combined Spanish method. A new practical and theoretical system for learning the Castilian language, embracing the most advantageous features of the best known methods; with a pronouncing vocabulary containing all the words used in the course of the work and references to the lessons in which each one is explained, thus enabling anyone to be his own instructor*, Appleton. (with a KEY to the exercises).

TORO Y GOMEZ, M. de (1911), *Método de lengua castellana (1er y 21 libro)* (según el método Brunot y Bony), Paris.

TORRE Y OCON, Francisco de la (1728), *Nuevo método, breve, útil y necesario para aprender a escribir, entender y pronunciar las dos principales lenguas, Española y Francesa, Dividido en dos gramáticas, una Francesa explicada en Español y otra Española explicada en Francés. Obra póstuma del Doctor Don Francisco de la Torre y Ocón, Presbítero Capellán del Real y Supremo Consejo de las Indias, Ministro Titular, y Traductor de lenguas de la Santa Suprema y General Inquisición.*, Madrid.

TORRECILLA, Pedro Maria de (1746), *Nomenclatura y vocabulario en español y flamenco de los nombres, verbos y adverbios, que son muy necesarios para los que desean aprendellos. Spaans en Neederduits naam -en vertaal-boek, van der namen, werk-worden en by-worden, die het allernoodigste zyn voor de geene die dezelben begeeron te leeren*, Amsterdam, J. van Egmont.

TORRECILLA, Pedro María de (1859), *Grammaire complète de la langue espagnole, d'après celle de l'Academie royale de Madrid*, Paris. (Acompañado de un *Texte espagnol pour l'application de la grammaire, avec la traduction français en regard...*).

TORSELLINO, Horacio (1673), *Nomenclator seu vocabularium (Ad usum gymnasii Societatis Iesu auctore Horatio Torsellino),* Venetiis.

TOUSSAINT, Ch. / WISKE, F. F. (1932), *Langenscheidts praktisches Lehrbuch der spanischen Sprache für den Unterricht in Schulen und durch Privatlehrer, unter Anwendung der Toussaint-Lautschrift, von Dr. Friedrich Wiske*, Berlin-Schöneburg.

TOUSSAINT, Charles - LANGENSCHEIDT, G. (1856), *Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium Erwachsener Französisch*, (34 ed. 1887), Berlin.

TRIGNY, Henricus de (1676), *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (Cinquième édition. Revue et corrigée de nouveau. Suivant la copie de Paris), Bruxelles. (Ver Lancelot, C.)

TRIGUEROS, Juan (1771), *Gramática de la lengua española*, Madrid.

TROGNESIUS, C. I. (1639), *El grande dictionario y thesoro de las tres lenguas española, francesa y flamenca* (Containing a Spanish-French-Flemish part by Cesar OUDIN and others "Nuevo diccionario en flamenco y español" by J. F. Rodriguez and a French-Spanish part by Cesar OUDIN & others. 3 parts).

TUDOR, Ian, (2003). '*Learning to live in complexity: towards an ecological perspective in LT*', *System*, 31/1, Marzo 2003, 1-12.

UDALL, Nicolas (1534) *Floures for latine spekynge selected and gathered oute of Terence, and the same translated in to Englysshe, together with the exposition and settynge forthe as welle of suche latyne wordes, as were thought nedefullto be annoted, as also of dyvers grammatical rules, very profitable & necessarye for the expedite knowledge in the latine tongue. Compiled by...* Oxford?

ULLOA, Alfonso de (1553), *Introduzione nella quale s'insegna pronunciare la lingua spagnuola con una espositione da lui fatta nella Italiana di parechi vocaboli hispagnuoli difficili nella Celestina*, Venegia.

UNDERHILL, J. G. (1956), *Spanish literature in the England of the Tudors*, New York, Columbia U. P.

UNESCO (1954), *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, Lucerna, C.J. Bucher.

UNESCO (1964), *Les langues vivantes dans les ecole secondaires d'enseignement general* (UNESCO, nr. 267, 279), Paris, Bureau International de l'Education.

UNGERER, G. (1956), *Anglo-Spanish relations in Tudor literature*, Bern.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, *Academia literaria renacentista* (III. NEBRIJA).

URCULLU, José de (1854), *The California textbook. Containing a grammar of the Spanish language in English, of the English in Spanish, conversational dialogues in both languages and a full description of the State of California*, Marvin and Hitchcock.

US BUREAU OF INSCRIPTION & NATURALIZATION (1846), *A practical Spanish Grammar for Border Patrol Officers* (by Friar-Kelly), Washington.

VALDERRAMA MARTINEZ, Fernando (1951), *Método de lengua española para niños extranjeros* (adaptados especialmente a los marroquíes), Tetuán.

VALDES, Juan de (1535), *Diálogo de la lengua* (Edición de A. Quilis, Plaza & Janés, Barcelona, 1984).

VALETTE, H. de (1915), *L'espagnol par vous même*.

VALLEGAS, (1882), *Practical methods of learning Spanish*, New York, Gottsberger.

VAN DETH, Jean Pierre (1979), *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communaute Europeenne. Bilan, reflexion et proposition*, Bruxelles, AIMAV.

VAN ECK, Jan (1975), *The threshold Level*, Council of Europe.

VAN SLYPE, Oscar (1918), *La vida diaria. Método práctico del español*, Bruxelles.

VANEGAS, Alexo (1531), *Tractado de orthographia y acentos en las tres lenguas principales*, Toledo. (edic. facsimilar de L. Nieto, Madrid, Arco/Libros, 1986).

VAYRAC, L'Abbé de (1714), *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane, selon le sentiment des meilleurs Auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne. 2nd edition, revue, corrigée & augmentée de plus des deux tiers avec un traité sous le Titre d'hispanismes, qui contient tout ce qui regarde le*

Ceremonial; un Formulaire pour écrire des lettres à toutes sortes de personnes; & les façons de parler que l'usage a affranchies des règles de la Grammaire: ensemble une methode courte & facile pour enseigner la Langue Castillane, en faveur des maîtres de Langue, & necessaire à ceux qui voudront se passer de Maître Par l'abbé DE VAYRAC, Paris, Pierre Witte.

VELASCO CEBALLOS, R. (1945), *La alfabetización en la Nueva España*, México, Secretaría de la educación Pública.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. (1848), *A key to Ollendorff's New Method...*

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. (1848), *A new Spanish reader, consisting of passages from the most approved authors in prose and verse, arranged in progressive order for the use of those who wish to obtain easily a practical knowledge of Castilian language; with plain rules for its pronunciation, notes explanatory of the idioms and difficult constructions, and a copious vocabulary; being a sequel to "Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language*. Appleton.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. (1849), *An easy introduction to Spanish conversation*.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. (1852), *A pronouncing dictionary of the Spanish and English languages, composed from the Spanish dictionaries of the Spanish Academy, Terreros and Salvá, upon the basis of Seoane's edition of Neuman and Baretti, and from the English dictionaries of Webster, Worcester and Walker; with the addition of more than 8.000 words, idioms, familiar phrases, the irregularities of all the verbs and a grammatical synopsis of both languages*, Appleton.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. and SIMONNE, T. (1848), *Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language, with an appendix containing a brief but comprehensive recapitulation of the rules, as well as of all the verbs, both regular and irregular, so as to render their use familiar to the most ordinary capacity, together with practical rules for the Spanish pronunciation and models of social and commercial correspondence, the whole designed for the young learners and persons who are their own instructors*, Appleton.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, Mariano (1826), *Dufief's Nature displayed in her mode of teaching language to man: being a new and infallible Method of acquiring languages with unparalleled rapidity: deduced from the analysis of the human mind, and consequently suited to every capacity, adapted to SPANISH by D. Mariano Velásquez de la Cadena, L. Hargons, professor of Universal Grammar, and Don Manuel TORRES, late Minister plenipotentiary from the Republic of Columbia to the U.S.*, London.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, Mariano (1835), *The elements of the Spanish language simplified*.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, Mariano (1868), *El nuevo lector español. Spanisches Lesebuch enthaltend Ausgewählte stuecke aus Spanischen Müsterschriftstellen in gebundener und ungebundener Rede. Mit Hinweisungen... auf die Spanische Sprachlehre nach Ollendorff's Methode und eine Spanisch-Deutschen Special Wörterbuch versiehen von Fridriech Funck* (2 Auflage), Frankfurt.

VERDEYEN (1925-6), *Colloquia en* "Verdeyen, Antwerpen, Nederlandsche Boekhandel (Vitgave van de Vereeniging der Antwerpsche Bibliophilen, 39-40), 's Gravenhage, M. Nijhoff.

VERDONK, Robert A. (1980), *La lengua española en Flandes en el s. XVII. Contribución al estudio de las inferencias léxicas y de su proyección en el español general* (Prólogo de A. ZAMORA VICENTE), Madrid, Insula.

VICIANA, Martín de (1574), *Libro de alabanças de las lenguas hebrea, griega, latina, castellana y valenciana*, Valencia.

VIËTOR, W. (1893), "A new method of language teaching", en EDUCATIONAL REVIEW, 6, 351-357.

VILLALON, (Licenciado), (1558), *Gramatica castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente*, Anvers.

VILLAR, Juan (1651), *Arte de la lengua Española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática. Con notas y apuntamientos utilissimos para el perfecto conocimiento de esta y de la lengua latina. Por el P. Juan Villar, de la compañía de Jesús.* En Valencia.

VILLARINO, J.J. (1828), *A practical method of learning to speak correctly the Castilian language*.

VIÑAZA, Conde de la (1976), *Biblioteca histórica de la filología castellana* (ed. facsimilar de la de 1893), Madrid, Atlas.

VINGUT, Francisco Javier (1848), *Vingut's Ollendorff's grammar*, New York.

VINGUT, Francisco Javier (1850), *The elements of the Spanish language, containing a full explanation of the alphabet, with exercises in spelling, a summary of the rules given in this method, with a treatise on the verbs, a series of letters with a mercantile correspondence with a key to them, a reader and translator, and a collection of the most popular Spanish proverbs*, New York.

VINGUT, Francisco Javier (1850), *Vingut's Ollendorff's Spanish Grammar, being a new method of learning to read, write and speak the Spanish Language, giving a figured pronunciation of the Spanish words, etc*, New York.

VINGUT, Francisco Javier (1853), *Vingut's Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak the Spanish Language: giving a figured pronunciation of the Spanish words with an APPENDIX embracing a recapitulation of the rules given in the preceding lesson, a treatise on the Spanish Verbs and other valuable information; also A Reader and Translator, containing selected pieces, models of letters for a mercantile correspondence and a collection of the most popular Spanish proverbs, by Francisco Javier Vingut, Professor of the Spanish language in the University of New York, and author of "El Maestro Inglés" and "Gramatica francesa" según el sistema de Ollendorff.* New York, George R. Lockwood.

VINGUT, Francisco Javier (1854), *A Spanish reader and translator; being a new method of learning to translate from Spanish into English and from English into Spanish; containing a complete treatise on Spanish pronunciation, a series of select anecdotes, the Constitution of the United States, and some social and mercantile letters, etc.*, New York, 1854.

VITTORI, Girolamo (1609), *Tessoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*, Geneve.

VIVES, J. L. (1538), *Exercitatio Linguae Latinae*, Basileae.

VYGOTSKY, L. S., (1962). *Thought and Language.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

VYGOTSKY, L. S., (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WADSWORTH, James (1622), *A grammar Spanish and English*, London.

WAGENER, J. D. (1807), *Vocabulario auxiliar alemán-español y español-alemán, sigue una colección de diálogos y discursos familiares. Deutsch-Spanisch und Spanisch-Detusches hülfwörterbuch...*Hamburg.

WAGENER, J. D. (1811), *Diccionario de la faltriquera, o sea portátil español-alemán y alemán-español*, Berlin.

WALFORD, A. J. (1967), *A guide to foreign language grammars and dictionaries*, London, Library Association.

WALKER, W. (1660) *Some improvements to the arte of teaching, especially in the first grounding of a young scholar in grammar learning, shewing a short, sure, and easie way to bring a scholar to variety and elegancy in writing latine. Written for the help and ease of all users of schools, and country school-masters, and for the use and prosit of all yunger scholars.* London. By S. Griffin.

WALLIS, E.E. (1956), *Diccionario Castellano - Otomi, Otomi - Castellano*, Itzmiquilpan.

WALSH, D. D. (1947), "A survey of the teaching of Spanish in the independent schools of New England", HISPANIA, XXX, 89-90.

WARREN, J. (1906), *A spanish grammar, simple and practical*, London, Longman.

WATSON, Forster (1971), *The beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*, Wakefield.

WAXMAN, S. M. (1949), "George Ticknor: A pioneer teacher of modern languages", HISPANIA, XXXII, 426-432.

WEBBE (After the Method of Dr. Webbe), (1627) *Pueriles confabulatiunculae or Childrens talke: claused and drawne into lessons, for such a desire to breed an habit in themselves (either by their owne industry, or by the helpe of Masters) of that kinde of Dialogicall or common speaking Latine. After the method of Dr. Webbe,* London. By F. K.

WEIMAN (Ralph) et SUCCAR (O.A.) (1961), *Cours d'Espagnol "Supradidac", par...*, Paris.

WEITENAUER, Ignatius (1762), *Hexagloton sive modus addiscendi intra brevissimum tempus linguas: gallicam, italicam, hispanicam, graecam, hebraicam, chaldaicam, anglicam, germanicam, belgicam, latinam, lusitaneam et syricam*.

WELLS, G., (1981). *Learning through Interaction.* Cambridge: CUP.

WHITE, L., (1987). Against comprehensible input. The input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics. 8*(1): 95-110.

WHITE, R. V., (1988). *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management.* Oxford: Basil Blackwell.

WHITEHEAD, S. (1826), *A practical grammar of the Spanish language*, London.

WHITNEY, James Lyman (1879), *Catalogue of the Spanish Library and of the Portuguese books bequeathed by George Ticknor to the Boston Public Library, together with the collection of Spanish and Portuguese Books in the General Library.* Boston.

WILKINS, D. A., (1976). *Notional Syllabuses.* Oxford: OUP.

WILLIS, D. and J. Willis, (2001). 'Applying linguistics to task-based learning, six propositions in search for a methodology', in De la Cruz, I. & Al., (2001). *La lingüística aplicada a finales del S. XX. Ensayos y propuestas.* 161-168. Alcalá: Universidad de Alcalá.

WILLIS, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning.* London: Longman.

WILLIS, Th. (1651), *Vestibulum linguae latinae. A dictionarie for children*, London.

WORMAN, J.H. - MONSANTO, B.A. (1884), *Primer libro en español según el método natural / The first Spanish Book after the natural or Pestalozzian Method for Schools and home instruction*, N.Y.

YBARRA, Alejandro (1885), *A practical method for learning Spanish in accordance with Ybarra's system of teaching modern languages, By General Alejandro Ybarra*, Boston/NY, Heath.

ZAMORA, Bernardo Agustín de (1771), *Gramática general o introducción al estudio de todas las lenguas*, Salamanca.

ZANÓN, J. (ed.) 1999, *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen.ADELSTEIN, Miriam (1973), *La enseñanza del español como idioma extranjero. De la teoría a la práctica*, Madrid, Playor.

ZEIDEL, Edwin H. (1939), "Modern Foreign Language Teaching in the United States", EDUCATION, LIX, 492, April 1939.

ZUMARAN, J.A. (1626), *Thesaurus linguarum, in quo facilis viam Gallicam, italicam attingendi etiam latinam et germanicam sternitur*, Ingolstadt.

ZUMARAN, J.A. (1634), *Gramática y pronunciación alemana y española*, Viena.

ZUPITZA, J. Ed. (1880), *Aelfrics Grammatik und Glossar*, Berlin.

b. Indice cronológico de gramáticas y manuales.

1490 FERNANDEZ DE PALENCIA, Alfonso, *Universal vocabulario en latín y en romance*, Ed. facsímil Sevilla 1967

1492 NEBRIJA, A. de, *El diccionario latino-español* (Edición facsimilar, de Colón y Amadeu J. Soberanas, Barcelona, Puvill-Editor 1979 Salamanca).

1492 NEBRIJA, A. de, *Gramática de la lengua castellana* (Edición de A. Quilis, Editora Nacional, Madrid 1980).

1495 NEBRIJA, A. de, *Vocabulario Español-Latino*, Salamanca.

1502 CALEPINO, Ambrogio, *Ambrosii Calepini Bergomatis Eremitani Dictionarium*, Rhegium.

1516 NEBRIJA, A. de, *Vocabulario de romances en Latín*, Sevilla.

1520 ANONIMO, *Vocabulario para aprender Franches, Espannol y Flaminco*, Antwerpen, Willem Vosterman.

1523 ERASMO, D., *Colloquia*.

1530 ANONIMO, *Vocabulaire en troys langues, Français, Flameng et Espagnol*, Antwerpen, Willem Vosterman.

1531 ROBLES, Francisco, *Reglas de Ortografia*, Alcalá.

1531 VANEGAS, Alexo, *Tractado de orthographia y acentos en las tres lenguas principales*, Toledo. (Edic. facsimilar de L. Nieto, Madrid, Arco/Libros, 1986).

1535 VALDES, Juan de, *Diálogo de la lengua* (Edición de A. Quilis, Plaza & Janés, Barcelona, 1984).

1536 BERLAINMONT, *Vocabulaire pour apprendre legièrement à bien lire, escripre, parler François et Flameng, lequel est mis tout le plus part personnaiges*, Anvers.

1546 CALEPINO, Ambrogio, *Ambr. Calepinus Pentaglottos, hoc est, quinque linguis, nemque Latina, Graeca, Germanica, Flandrica & Gallica constans...*, Antwerpiae, 1546.

1550 BACHILLER THAMARA, *Suma y erudición en metro castellano muy elegante y necesario para los niños que oyen grammatica o la han de oyr*, Amberes.

1550 LAURENTIUS A VILLAVICENTIO, F., *Util y breve institución para aprender los principios de la lengua hespanola*.

1551 ANONIMO, *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*, Louvain.

1553 ULLOA, Alfonso de, *Introduzione nella quale s'insegna pronunciare la lingua spagnuola con una espositione da lui fatta nella Italiana di parechi vocaboli hispagnuoli difficili nella Celestina*, Venegia.

1554 ANONIMO, *A very profitable boke to lerne the maner of redyng, writing & speakyng English & Spanish*, London (Facs. Scholar Press).

1554 ANONIMO, *The boke of Englisshe and Spanisshe*.

1555 ANONIMO DE LOVAINA, *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespanola* (Edición de A. Roldán, CSIC, Madrid 1977)

1555 MOLINA, Alonso de, *Aqui comiença un vocabulario en la lengua castellana y mexicana*, México.

1558 MEURIER, G., *Coniugaisons, règles et instructions mout propes et necessairement pour ceux qui desirent apprendre français, italien, espagnol et flamen* (Slatkine reprints, 1973), Anvers.

1558 MEURIER, Gabriel, *Breve instruction contenante la manière de bien prononcer & lire le François, italien, espagnol & flamen*., Anvers.

1558 VILLALON, Licenciado, *Gramatica castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente*, Anvers.

1559 ANONIMO DE LOVAINA, *Gramática de la lengua vulgar de España* (Edición de Balbín/Roldán, CSIC, Madrid 1966).

1559 CALEPINO, Ambrogio, *Ambrosii Calepini Dictionarium... In hac postrema editione, ut hoc dictionarium commodius exteris nationibus inservire possit, singulis vocibus latinis, italicas, gallicas & hispanicas interpretationes inseri curavimus*, Venetiis, 1579

1560 ALESSANDRI D'URBINO, Mario, *Il paragone della lingua toscana et castigliana*, Nápoles.

1560 OCHARTE, Pedro impresor, 1532-1592, *Cartilla para enseñar a leer, nuevamente enmendada y quitando todas las abreviationes que antes tenía,* México. Libro editado en 1947 por VALTON, Emilio,*El primer libro de alfabetización en América: Cartilla para enseñar a leer, impresa por Pedro Ocharte en México, 1569. Estudio crítico... por E. Valton.* México.

1563 CORDIER, Maturin, *Colloquiorum Scholasticorum libri quattuor*, Geneva.

1564 CORDIER, Mathurin, *Colloquiorum scholasticorum libri IIII, ad pueros in sermone latino paulatim exercendos. Authore Maturino Corderio. Colloquiroum seu dialogorum graecorum specimen. Authore Henr. Stephano.* Geneva.

1565 SOTOMAYOR, Baltazar, *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana*, Alcalá de Henares.

1566 MIRANDA, Giovanni, *Osservationi della lingua castigliana, di Giovanni Miranda, divise in quatro libri: ne quali s'insegna con gran facilita la perfetta lingua Spagnuola. Con due tavole: l'una de capi essentiali, & l'altra delle cose notabili. Con privilegio. Appresso Gabriel Giolito de Ferrari*, Venegia.

1567 JUNIUS, Adrianus, *Vocabulario poligloto en latín, griego, flamenco, francés, italiano y español*, Leyden.

1568 MEURIER, G., *Breve instruction contenante les règles ... pour naiuement prononcer et parler l'espagnol*, Anvers.

1568 MEURIER, G., *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron hasta agora, para cualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y frances*, Anvers.

1568 MEURIER, G., *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieran deprender español y francés*, Amberes.

1568 MEURIER, G., *Recueil de sentences notables, dicts et dictons comuns ne sic adages, proverbes & refrans, traduits la plus part de Latin, Italien & Espagnol, & reduit selon l'ordre alphabetique*, Anvers, Jean Waesberghe.

1568 RICARDO, Antonio, *Arte y vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua y en la lengua española. El más copioso y elegante que hasta ahora se ha impreso, por Antonio Ricardo, año de 1586*.

1569 ANONIMO, *Dictionarium Puerorum*, Venetiae.

1570 CASAS, Christobal de las, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana... con una introducción para leer y pronunciar bien entrambas lenguas*, Sevilla.

1571 MOLINA, Alonso de, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana (Obra impresa en México por Antonio de Spinola en 1571 y ahora editada en facsímil*. Madrid, Ed. Cultura Hispánica 1944 México).

1574 VICIANA, Martín de, *Libro de alabanças de las lenguas hebrea, griega, latina, castellana y valenciana*, Valencia.

1580 MEDINA, Francesco de, *Discurso sobre la lengua castellana.*

1584 CALEPINO, Ambrogio, *Ambrosii Calepini Dictionarum Octo Linguarum, iam postremo acurata emendatione, atque infinitorum locorum augmentatione... exornatum... Respondent autem vocabulis Latinis, Hebraica, Graeca, Gallica, Italica, Germanica, Belgica, Hispanica. Onomasticum vero: hoc est, propriorum nominum ... catalogum... seorsim adjunximus...* Basileae.

1586 CORRO, Antonio del, *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa*, Oxford.

1587 SÁNCHEZ, Alonso, *Diccionario de vocablos castellanos aplicados a la propiedad latina. En el qual se declara gran copia de refranes vulgares*, Salamanca.

1589 ANONIMO, *Colloquia et dictionariolum septem linguarum, Belgicae, Teutonicae, Latinae, Italicae, Hispanicae, Gallicae*, Bruxelles.

1589 BROWNE, J., *The merchants avizo or instructions very necessary for their sonnes and servants when they first send them beyond the Sea, as to Spaine and Portingale, or other Countries*, London.

1589 CUESTA, Juan de la, *Libro y tratado para enseñar a leer y escriuir ... todo en romance castellano*.

1590 CORRO, Antonio del, *The Spanish Grammer, with certeine Rules teaching both the Spanish and the French. By which they that haue some knowledge in the French tongue, may the easier attaine to the Spanish, and likewise they that haue the Spanish, with more facilitie learne the French: and they that are acquainted with neither of them, lerne either or both, Made in Spanish by Anthonie del Corro. With a Dictionarie adioyned to it with all the Spanish wordes cited in the booke: and other more wordes most necessarie for all such a desire the knoledge of the same toungue*, London, Imprinted at London by Iohn Wolfe.

1590 NAVARRA, Pedro de, *Diálogos de la diferencia del hablar al escreuir*.

1591 PERCYVALL, R., *Bibliotheca Hispanica containing a grammar, with a dictionarie in Spanish, English and Latine, gathered out of divers good authors; very profitable for the studious of the Spanish toong By Richard Percyvall, Gent, the Dictionarie being inlarged with the Latine by the advise and conference of Master Thomas Doyley, Doctor in Physicke*, London.

1591 STEPNEY, W., *The Spanish Schole-master. Containig seven Dialogues, according to eueryday in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed in the true and perfect pronunciation of the Spanish tongue, toward the furtherance of all those which are desirous to learne the said tongue within our Realme of England. Wherein, besides seven Dialogues, are annexed most fine Prouerbs and sentences as also the Lord prayer, the Articles of our beliefe, the ten Commandements and a Vocabularie, with divers other things necessarie to be knowne in the said tongue Newly collected and set forth by W. Stepney, professor of the said tongue in the famous Citie of London. Imprinted by R. Field for Iohn Harison*, London.

1596 CHARPENTIER N., *La parfaicte methode pour entendre, escrire et parler la langue Espagnole, diuisée en deux parties. La première contient briefuement les reigles de grammaire. La seconde, les recherches des plus beaux enrichissemens de la langue qui servent a la composition et traduction*, Paris.

1597 OUDIN, Cesar, *Grammaire et observations de la langue espagnolle, recueillies et mises en François by Cesar Oudin Secretaire Interprète du Roy ez langues Germanique, Italienne et Espagnolle*, Paris.

1599 HORNKENS, Heinrich, *Recueil de dictionnaires Françoys, Espagnols et Latins*, Bruxelles, Rutger Velpius.

1599 MINSHEU, John, *A dictionarie in Spanish and English, first published into the English tongue by Ric, Percivale, gent. Now enl. and amplified... All those by John Minsheu... Hereunto for the further profite and pleasure of the learner... is annexed an ample English dictionarie, alphabetically set down with the Spanish words thereunto adioyned...*, London.

1599 MINSHEU, John, *Pleasant and delightful dialogues in Spanish and English, profitable to the learner and not vnpleasant to any other Reader*, London.

1599 MINSHEU, John, *Spanish Grammar*, London.

1604 MARTINEZ, Fray Juan, *Vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua y en la lengua española. Nuevamente enmendada y añadido algunos casos que faltavan. Por el Maestro Iuan Martinez, Cathedratico de la Lengua. De la Orden del Señor Sant Augustin. En los Reyes... Por Antonio Ricardo.*

1605 OWEN, Lewis, *The key of the Spanish tongue, or a plaine and easy introduction whereby a man may in very short time attaine to the knowledge and perfection of that language*, London.

1606 ALDRETE, Bernardo José de, *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*, Roma.

1607 OUDIN, Caesar, *Grammatica Hispanica, hactenus explicata, et aliquoties edita: nunc demum recens latinitate donata in lucem prodit*, Coloniae.

1608 OUDIN, César, *Diálogos muy apazibles, escritos en lengva española, y traduzidos en Francés. Dialogues fort plaisans, escrits en langue espagnolle, et traduits en François. Avec des Annotations Françoises et lieux necessaires pour l'explication de quelquez difficultez Espagnolles. Le tout fort utile a ceux qui desirent entendre ladit langue*, Paris.

1608 OUDIN, Cesar, *Refranes o proverbios españoles traduzidos en lengua francesa... Con cartas en refranes de Blasco de Garay*, Bruxelles, Rutger Velpius.

1608 SAULNIER, Jean, *Introduction en la langue espagnolle*, Paris.

1609 ALEMAN, Mateo, *Orthographia castellana*, México.

1609 CALEPINO, Ambrogio, *Dictionarium undecim linguarum ... Respondent autem Latinis vocabulis Hebraica, graeca, gallica, italica, germanica, belgica, hispanica, polonica, ungarica, anglica onomasticum...*, Basileae.

1609 VITTORI, Girolamo, *Tessoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*, Génève.

1611 BATHE, W., *Ianua linguarum sive modus maxime accomodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas. Industria patrum Hibernorum Societatis Iesu, qui in Collegio eiusdem nationis Salamantica degunt, in lucem edita: nunc ad linguam latinam perdiscendam accommodata. In qua totius linguae vocabula, quae fraequentiora, fundamentalia sunt continentur: cum indice vocabularum, traslatione Hispanica et iusdem tractatatus*, Salamanticae.

1611 SANFORD, John, *Propilaion. An entrance to the Spanish tongue* (Facs. Scholar Press, London).

1612 LUDOVICO, P., *Vocabulario de la lengua aymara español-aymara.*

1614 DOERGANGK, Henrico, *Instituciones in linguam hispanicam, ad modum faciles, quales ante hac nunquam visae. Quae omnes qui studiose legerint totas, multis inopinatis et non speratis recreabunt, et linguam perfecte docebunt*, Coloniae.

1614 JIMENEZ PATON, Bartolomé, *Instituciones de la gramática española* (Ed. facs. de Quilis/Rozas, CSIC, Madrid 1965).

1614 SALAZAR, Ambrosio de , *Espexo general de la gramatica en dialogos, para saber la natural y perfecta pronunciacion de la lengua Castellana. Servira tambien de vocabulario para aprenderla con mas facilidad, con algunas historias graciosas y sentencias muy de notar. Todo repartido por los siete dias de la semana, donde en la septima son contenidas las phrasis de la dicha lengua hasta agora no vistas Dirigido a la Sacra y Real Magestad del Christianissimo Rey de Francia y de Nauarra. Por Ambrosio de Salazar,* Rouen.

1615 ROBLES, Lorenzo de, *Advertencias y breve método para saber leer, escrivir y pronunciar la lengua castellana con buena ortografía*, Paris.

1616 LUNA, Juan de, *Arte breve y compendiosa para aprender a leer, a pronunciar, escrevir, y hablar la lengua castellana*, Paris.

1617 BRINSLEY, John, *Pueriles confabulatiunculae or Childrens Dialogues, little conferences, or talkings together, or little speeches together, or Dialogues fit for children.* London

1617 MINSHEU, J., *Vocabularium hispanicolatinum et anglicum copiosissimum. A most copious Spanish dictionarie with Latine and English and sometimes other languages* , Londini.

1617 MINSHEU, John, *'Hyemon eis tas glotas', id est, Ductor in linguas, The Guide into Tongues. Cum illarum harmonia & etymologijs, originationibus & derivationibus in omnibus his undecim linguis, viz.: 1. Anglica. 2. Cambro-Britanica. 3. Belgica. 4. Germanica. 5. Gallica. 6. Italica. 7.*

Hispanica. 8. Lusitanica seu Portugallica. 9. Latina. 10. Graeca. 11. Hebrea, & c. The guide into the tongues, with their agreement and consent one with another, as also their etymologies... by the industrie, studie, labour and at the charges of John Minsheu published and printed. Anno 1617. London.

1617 OUDIN, Cesar, *Le thresor de trois langues, espagnole, française et italienne... en trois parties: I. Tesoro de la lengua española francesa e italiana. II. Thresor de la langue fraçoise, italienne et espagnole. III. Tesoro delle tre lingue italiana, francese e espagnuola...* , A Cologny.

1619 JIMENEZ PATON, Bartolomé, *Epítome de la ortografía latina y castellana* (Edición de Quilis y Rozas, CSIC, Madrid 1965), Baeza.

1619 LUNA, Juan de, *Diálogos familiares, en los quales se contiene los discursos, modos de hablar, proberuios y palabras Españolas más comunes: Muy útil es y provechoso para los que quieren aprender la lengua castellana*, Compuestos y corregidos por I. de Luna, Cast. Intérprete de la Lengua Española., Paris.

1619 TEXEDA, Jeronimo, *Gramatica de la lengua española*, Paris.

1620 FRANCIOSINI, Lorenzo, *Vocabolario italiano e spagnolo y español e italiano novamente dato in luce... Con le frasi et alcune proverbi...*, Roma 1666.

1620 LUNA, Alejandro de, *Ramillete de flores poéticas*, Tolosa.

1622 OUDIN, Cesar, *A grammar Spanish & English (by I. W.)*, London.

1622 WADSWORTH, James, *A grammar Spanish and English*, London.

1624 ENCARNACION, Fray Diego de la, *De grammatica francesa en Hespañol*, Dovay.

1624 ENCARNACION, Fray Diego de la, *Grammaire espagnole expliquée en François*, Divisée en III livres, Dovay.

1624 FRANCIOSINI, Lorenzo, *Grammatica spagnuola ed italiana*, Venezia.

1626 CORREAS, G., *Arte grande de la lengua castellana* (Ed. de Alarcos LLorach, Madrid 1954).

1626 FABRE, A., *Grammaire pour apprendre les langues-italienne, françoise et espagnole*, Roma.

1626 FRANCIOSINI, Lorenzo, *Dialogos apazibles compuestos en castellano y traduzidos en Toscano...composti in Castigliano e tradotti in Toscano da Lorenzo Franciosini da Castelfiorentino, Professore in Siena della Lingua Italiana, e Spagnuola. Ne' quali si dichiara il senso litterale, & allegorico di molte voci echiuoche castigliane, che approno il dritto cammino alla vera intelligenza della Lingua Spagnuola. Con un vocabulario copiossisimo tutto a misura del desiderio del curioso Lettore. Con licenza del Superiori, e privilegi*, Venetia. Presso Giacomo Sarzina.

1626 ZUMARAN, J.A., *Thesaurus linguarum, in quo facilis viam Gallicam, italicam attingendi etiam latinam et germanicam sternitur*, Ingolstadt.

1627 CORREAS, G., *Trilingue de las tres lenguas castellanas, latina y griega*, Salamanca.

1629 TEXEDA, Jeronimo, *Methode pour entendre facilement les phrases et difficultez de la langue espagnole*, Paris.

1630 CORREAS, G., *Ortographia castellana nueva y perfecta*.

1630 MULERIUS, C., *Linguae Hispanicae compendiosa institutiio*, Lugduni Bataviorum.

1632 SALAZAR, Ambrosio de, *Secretos de la gramática española*, Paris.

1633 COMMENIO, J. A., *Ianua linguarum reserata aurea*, Leipzig.

1634 ZUMARAN, J.A., *Gramática y pronunciación alemana y española*, Viena.

1635 SANTOS, Domingo de los, *Vocabulario de la lengua tagala primera y segunda parte. En la primera se pone primero el castellano, después el tagalo. Y en la segunda al contrario...*, Manila.

1635 SAULNIER, M. I., *Nouvelle grammaire italienne et espagnolle declaré par notre languem françoise, par le moyen de laquelle on puorra aisement et en peu de temps apprendre les dites langues selon leur prononciation et orthographie*, Paris.

1636 BRAVO, B., *Thesaurus hispano-latinus utriusque linguae*.

1636 CHAPIN, Emericus, *Grammatica Trilinguis idiomati trino Italico, Gallico, Hispanico*, Monachi.

1639 FERNANDEZ, Marc, *Grammaire espagnole*, Bruxelles.

1639 TROGNESIUS, C. I., *El grande dictionario y thesoro de las tres lenguas española, francesa y flamenca Containing a Spanish-French-Flemish part by Cesar OUDIN and others "Nuevo diccionario en flamenco y español" by J. F. Rodriguez and a French-Spanish part by Cesar OUDIN & others. 3 parts.*

1644 DOUJAT J., *Grammaire espagnole abregée*, Paris.

1644 LANCELOT, Claude, *Abregé de la Nouvelle Méthode presentée au roy pour apprendre facilement la langue latine, contenant les rudiments reduit en un nouvel ordre et les regles de gendre, des declinaisons, des preterits, de la syntaxe, de la quantité et des accens latins. mises en français dans un ordre très clair et très abregé. Nouv. ed.* Paris.

1644 PAEZ, Juan, *Para secretarios de señores y todo genero, Nuevo estilo y formulario de escruir cartas missiuas y responder a ellas; en todos genero y especies de correspondencia a lo moderno, conforme al uso que oy se practica.Las cortesías que se han de guardar y con que personas, en el principio, medio y fin de las cartas y antes de la firma. Los sobreescritos que se han de poner, conforme a los Estados, Ciudades y oficios En la imprenta real*, Wien.

1647 FERNANDEZ, Marcos, *Instruction espagnole accentué pour les maîtres et pour ceux qui désirent d'apprendre parfaitement à prononcer e écrire l'espagnol, avec un nomenclator. Instrucción española...*, Colonia.

1647 LACAVALLERIA, Antonio, *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer y escrivir la lengua francesa conferida con la castellana. Con un estilo de escrivir, hablar y pronunciar las dos lenguas, el Frances en Castellano y el Castellano en Frances. Al fin va una egloga y otras cosas en las dos lenguas, no menos provechosas para cualquier que emtrambas lenguas quisiere deprender*, Barcelona.

1647 SALAZAR, Ambrosio de , *Gramatica con reglas muy provechosas*, Barcelona.

1648 COMENIO, J. A., *Linguarum Methodus Novissima*

1648 MULERIUS, C., *Een korte ende seer dienstige onderwijsinge van der spaensche tale. Breve orden para enseñar y aprender el lenguaje español.* Amsterdam.

1650 MEURIER, G., *Thresor de sentences dorées dicts proverbes, refrans et dictions communs, reduits selon l'ordre alphabétique en quatre langues: a savoir Latin, espagnol, thious & françois Avec le bouquet de la philosophie morale*, Bruxelles, Hubert Antoine Velpius.

1651 OUDIN, Cesar, *Grammaire espagnole, expliquée en françois*, Paris.

1651 VILLAR, Juan, *Arte de la lengua Española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática. COn notas y apuntamientos utilissimos para el perfecto conocimiento de esta y de la lengua latina. Por el P. Juan Villar, de la compañía de Jesús.* En Valencia.

1657 BARNABE S., *Unterweisung der Spanischen Sprach zusamen getragen*, Wien

1658 COMENIO, J. A., *Orbis Sensualium Pictus*, London.

1659 DEÇA SOTOMAYOR, Simon, *Abregée de la grammaire espagnole de Simon Deça Sotomayor*, Paris.

1659 DES ROZIERS, C. D., *La grammaire espagnole*.

1659 PORTE, Arnaldo de la, *Den spaansen Grammatica*, Amberes.

1659 PORTE, Arnaldo de la, *Gramática española. Muy provechosa para la juventud y amadores de la lengua española Unida al final del "Nuevo Diccionario o Thesoro de la Lengua Española-Flamenca", por el mismo autor*, Amberes.

1659 PORTE, Arnaldo de la, *Nuevo dictionario o Thesoro de la lengua española y flamenca. Sale ahora corregido y añadido de una grammatica española, muy provechosa para los que quieran*

perfectamente aprender la lengua castellana. Por el Licenciado Arnaldo de la Porte, Capellán Mayor del Castillo de Amberes. En Amberes, en casa de Jeronymo y Ivan Bapt., Verdussen.

1660 LANCELOT, Claude, *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole. Par Claude Lancelot, Antoine Arnauld et Pierre Nicoles*, Paris. (Edic. facsimilar de E. Hernández y M. J. López, Murcia, 1990. Publicaciones de la Universidad de Murcia).

1660 OUDIN,Cesar, *Tesoro de las dos lenguas española y francesa por Juan Mommartre,* Bruxelles.

1662 RODRIGUEZ, Carlos, *Linguae Hispanicae Compendium, in usum eorum qui linguam compendiose addiscere cupiunt Authore Carolo Rodriguez Matritense, linguarum Hispanicae, Gallicae, & Itallicae in Regia et Equestri Academia Sorana Professore & Celsissimi Principis Christiani Daniae & Norvegiae Principis Heredis, linguarum Magistro*. Hafniae, Typis Mathiae Godichenni.

1666 LABRESIO DE LA PUENTE, Bartolomé, *Paralelos de las tres lenguas, Castellana, Francesa e Italiana; dirigidos a los hijos de los señores y de toda la nobleza de España... Adonde se enseña cuanto una frisa con la otra, para mayor facilidad dellas, y que los caballeros estrangeros se hagan capaces de la Castellana*, Paris.

1666 MEZ DE BRAIDENBACH, Nicolás, *Grammatica o instrucción española y alemana, compuesta con un método nuevo y muy fácil, con algunas sentencias, refranes, versos y exemplos para escrivir cartas. También con nomenclaturas y algunos disticos del juego de la fortuna, para los que quieren aprender alguna destas lenguas por Nicolás Mez de Braidenbach, Maestro en Artes y Notario Cesareo público*, Viena.

1668 LONGCHAMPS, Johan Alex, *La novissima grammatica delle tre lingue Italiana, Francesa e Spagnuola*, Venetia.

1669 COLIJN DE THOVOYON, Jan, *Vocabulario en español y en flamenco muy provechoso para deprender entrambas lenguas*, Amsterdam.

1670 MEZ DE BRAIDENBACH, Nicolás, *Diccionario muy copioso de la lengua española y alemana*, Viena.

1673 TORSELLINO, Horacio, *Nomenclator seu vocabularium Ad usum gymnasii Societatis Iesu auctore Horatio Torsellino,* Venetiis.

1674 BESNIER, Pierre, *La reunion des langues ou l'art de les apprendre toutes par une seule*, Liège/Paris.

1674 *SMITH, J., Grammatica quadrilinguis, or, Brief instructions for the French, Italian, Spanish and English tongues. With the proverbs of each language, fitted for those who desire to perfect themselves therein,* London.

1676 TRIGNY, Henricus de, *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole. Cinquième édition. Revue et corrigée de nouveau. Suivant la copie de Paris*, Bruxelles.

1680 FERRUS, Le Sieur, *Nouvelle grammaire espagnole: fort utile et commode pour tous ceux qui seront curieux d'apprendre en peu de temps cette langue. Avec un ample vocabulaire des choses plus communes & usitées dans le diccours familier*, Amsterdam, Daniel Elzevier.

1681 COMENIO, J. A., *Porta linguarum trilinguis reserata et aperta sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium. Hoc est, Compendiaria latina, Anglicam, Galicam & quamvis aliam linguam una cum artium & scientiarum fundamentis sesquianni spatium et summum docendi & perdiscendi methodus, sub titulis centum, periodis mille comprehensa, latine primum. Num vero gratitudinis ergo in Illustrissimi Principis CAROLI Britannicaeque, Anglice & Gallice in lucem eruta, opera, studio et elucubratione Ioh. Anchorani Theol. Licenciati, aestimat ut sapiens pretio non pondere gemmas: utilitate probat sit quoque mentis opus.The Gate of Tongues unlocked and opended, etc.*, Londini, Georgius Millerus.

1689 PERLES I CAMPOS, J. F., *Gramatica española*, Nápoles.

1697 SOBRINO, F., *Nouvelle grammaire espagnolle mise en bon ordre et expliquée en françois par le Sieur Francisco Sobrino, maitre de la langue espagnolle en cette Cour, chez Francois Foppens*, Brusselle.

1704 PERGER, Jean, *Nouvelle grammaire de la langue espagnole, contenant les principes de cette langue, avec la nomenclature des mots les plus necessaires, & plusieurs historiettes espagnoles et françaises Par Monsieur Perger, secretere-Interprete du Roy pour les langues etrangeres, Espagnolle, Italienne & Allemande*, Paris.

1706 SOTTOMAYOR, Juan, *Llave capital con la cual se abre el camino y rico tesoro de la lengua castellana, con las más verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha lengua. La qual GRAMATICA va en forma de diálogos a fin de que al mismo tiempo se aprendan las reglas y se puedan exercitar enb la lección española explicados en alemán. Su autor Juan Sottomayor, Maestro de dicha lengua en la universidad de Leipzig. Hauptschlüssel mit welchem...*, Leipzig.

1706 STEVENS, John, *A new Spanish and English dictionary: collected from the best Spanish authors, containing several thousand words more than any other dictionary, with their etymology... To which is added a copious English and Spanish dictionary. Likewise a Spanish Grammar.... The whole by captain John Stevens*, London.

1708 SOBRINO, F., *Dialogues nouveaux Espagnols, expliquez en françois; contenant beaucoup de proverbes, & des explications de plusieurs façons de parler, propres à la langue Espagnole; la construction de l'Univers, les principaux termes des arts & des sciences & une nomenclature à la fin Par François Sobrino, Maitre de langue Espagnole à cette Cour, chez François Foppens,* Brusselle.

1711 CRAMER, Mathias, *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicas, Band I morfología II sintaxis III fraseología y modelos de cartas*, Nürnberg.

1714 EDER, Ernst José, *Florilegio español-alemán, o gramática de la lengua española*, Wien.

1714 VAYRAC, L'Abbé de, *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane, selon le sentiment des meilleurs Auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne. 2nd edition, revue, corrigée & augmentée de plus des deux tiers avec un traité sous le Titre d'hispanismes, qui contient tout ce qui regarde le Ceremonial; un Formulaire pour écrire des lettres à toutes sortes de personnes; & les façons de parler que l'usage a affranchies des règles de la Grammaire: ensemble une methode courte & facile pour enseigner la Langue Castillane, en faveur des maîtres de Langue, & necessaire à ceux qui voudront se passer de Maître Par l'abbé DE VAYRAC*, Paris, Pierre Witte.

1718 ALVARADO, Félix Antonio de, *Diálogos ingleses y españoles con un método fácil de aprender la una y la otra lengua y muchos proverbios, con las explicaciones de las diversas maneras de hablar, propias a la lengua española*, Londres. (*Spanish and English Dialogues...*)

1719 ALVARADO, Félix Antonio de, *Diálogos ingleses y españoles. Método fácil para aprender la lengua española*, Londres.

1719 HENLEY, John, *The compleat Linguist or an universal grammar of all considerable tongues in being. In a shorter, clearer and more instructive method than is extand... To be published monthly, one distinct grammar each month... with a preface to every grammar... Number I, for the month of August 1719 being a Grammar of the Spanish Tongue*, London.

1720 CUSSON, J. B. (impresor), *Abregé de la grammaire espagnole à l' usage de madames les princesses*, Nancy.

1721 SOBRINO, F., *Diccionario Nuevo de las lenguas española y francesa. El mas amplio y mejor que a salido hasta aora, en que se contiene la explicacion del español en frances y del frances en español*

1723 MORATORI, Antonio, *Instrucción fundamental para aprender el idioma español*, Nürnberg.

1723 MORATORI,Antonio, *Diálogos españoles y tudescos, hermoseados con algunas fáciles historias y otras cosas muy curiosas, sacadas de diferentes graves autores españoles. Obra nueva, necesaria y utilísima a todos los señores alemanes que dessean aprender el Español, antes también a todos los señores españoles aficionados al tudesco*, Norimberga.

1725 STEVENS, John, *A new Spanish Grammar, more perfect than any hitehrto publish'd. All the errors of the former being corrected, and the RULES for learning that language much improv'd. To which is added, A VOCABULARY of the most necessay words: also collection of phrases and dialogues adapted to familiar discourse. By Captain John Stevens, author of the large Spanish Dictionary.* London.

1726 PINEDA, Pedro, *Corta y compendiosa Arte para aprender a hablar, leer y escrivir la Lengua Española: en que se trata de cada parte de la oración separadamente, y un nuevo Methodo. Con las reglas de una Syntaxis, la cual jamás ha sido publicada tal, en ninguna de las gramáticas de lengua moderna. A short and compendious method for the learning to speak, read and write the Spanish language, in which each part of speech is separattely treated of, after a new method. Composed by Pedro Pineda*, London.

1728 TORRE Y OCON, Francisco de la, *Nuevo método, breve, útil y necesario para aprender a escribir, entender y pronunciar las dos principales lenguas, Española y Francesa, Dividido en dos gramáticas, una Francesa explicada en Español y otra Española explicada en Francés. Obra póstuma del Doctor Don Francisco de la Torre y Ocón, Presbítero Capellán del Real y Supremo Consejo de las Indias, Ministro Titular, y Traductor de lenguas de la Santa Suprema y General Inquisición*., Madrid.

1739 PUCHOL, Sebastián, *Gramática española*, Londres.

1740 PINEDA, Pedro, *Nuevo diccionario español e inglés e inglés español, que contiene la etimología, de la Propria y metaphorica significación de las palabras, términos de Artes y Sciencias, nombres de hombres, familias y lugares y de las principales plantas... Junto con las palabras arábigas y moriscas recebidas en la Lengua Española con la explicación de palabras difíciles, proverbios y frases en Don Quixote... añadiendo seis mil palabras en español y doze mil en el inglés*, Londres.

1741 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortographia española*, Madrid.

1746 TORRECILLA, Pedro Maria de, *Nomenclatura y vocabulario en español y flamenco de los nombres, verbos y adverbios, que son muy necesarios para los qaue desean aprendellos. Spaans en Neederduits naam -en vertaal-boek, van der namen, werk-worden en by-worden, die het allernoodigste zyn voor de geene die dezelben begeeron te leeren*, Amsterdam, J. van Egmont.

1762 WEITENAUER, Ignatius, *Hexagloton sive modus addiscendi intra brevissimum tempus linguas: gallicam, italicam, hispanicam, graecam, hebraicam, chaldaicam, anglicam, germanicam, belgicam, latinam, lusitaneam et syricam*.

1763 CONTAUT, Pedro, *Gramática española y francesa*, Madrid.

1763 GIRAL DELPINO, José, *A dictionary Spanish and English and English and Spanish... Also the Spanish words accented and spelled according to the modern observations of the Royal Academy of Madrid*, London.

1764 BARTERA, B. A., *Nouvelle méthode contenant en abregé tous les principes de la langue espagnole avec des dialogues familiers*, Paris.

1766 GIRAL DELPINO, *A new Spanish Grammar; or the elements of the Spanish Language*, London.

1769 MARTINEZ GOMEZ GAYOSO, Benito, *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas y fácil méthodo para instrucción de la juventud; nuevamente añadida y enmendada por su autor Con licencia. En Madrid, en la imprenta de D. Gabriel Ramírez*, Madrid.

1771 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática de la lengua castellana* (Edición de Ramón Sarmiento, Editora Nacional, Madrid 1984, Madrid).

1771 TRIGUEROS, Juan, *Gramática de la lengua española*, Madrid.

1772 CORMON, François, *Sobrino... o nuevo diccionario de las lenguas española, francesa y latina...* Amberes.

1778 BARETTI, Giuseppe, *A dictionary Spanish and English and English and Spanish*, London.

1778 BARTH, Gotlb., Fr., *Kurzgefasste Spanische Grammatik. Worinnen die richtige Aussprache und alle zur Erlernung dieser Sprache nothigen Grundfasse abgehandelt und erläutert sind, dass ein jeder, der Lateinisch versteht, diese Sprache in ein paar Woche, ohne Lehrmeister, zu erlernen im Stande ist. Nebst einigen Gesprächen zur Uebung fuer Anfänger*, Erfurt.

1784 STEFFAN, Juan, *Gramatica inglesa y castellana o arte metodico y nuevo para aprender con facilidad el idioma ingles*, Valencia.

1790 BERTUCH, F. J. J., *Manual de la lengua española, oder Handbuch der spanischen Sprache für Anfänger, welche dieselbe erlernen wollen*, Leipzig

1790 CALVI, G. B., *Spanische Sprachlehre und Chrestomatie*, Leipzig.

1790 GATTEL, C. M., *Nouveau dictionnaire de poche françois-espagnol* (2 vols.), Paris.

1792 CALVI, G, B., *Nouvelle grammaire espagnole avec une chrestomatie*, à Leipsic.

1792 PUEYO, Raimundo del, *A new Spanish grammar or the elements of the Spanish Language: containing an easy and compendious method to speak and write it correctly... The whole corrected from the best observations of Spanish grammarians and particularly of the Royal Academy of Madrid...*, London.

1796 BALLOT, J. Pablo, *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, Barcelona.

1797 FERNANDEZ, Felipe, *A new practical Grammar of the Spanish Language: in five parts I. Of the character, Sound and Quantity of Spanish Letters. II. Of the various sorts of words. III. Syntax ... . IV. The government of prepositions and an enlarged vocabulary. V. Familiar phrases and dialogues ...*, London.

1797 GONZALEZ VALDES, J. A., *Gramática completa, grecolatina y castellana*, Madrid.

1798 CONNELLY, Thomas, *A new dictionary of the Spanish and English Languages in four volumes...*, Madrid.

1799 JOSSE, A. L., *Elèments de la grammaire espagnole. Elements of Spanish Grammar*, London

1799 NEUMAN, Henry, *A marine pocket dictionary, of the Italian, Spanish, Portuguese and German languages, with an English-French, French-English Index*, London.

1800 CORMON, J. L. Barthélemi, *Dictionnaire portatif de la prononciation espagnol-français et français-espagnol à l'usage de deux nations. Composé et rédigé fidelement après la dernière édition de l'Academie royale espagnole, et les meilleurs dictionnaires français... par J. L. Barthelémi Cormon.* Lyon

1800 GIRAL DELPINO, Joseph, *A new Spanish Grammar, or the Elements of the Spanish Language containing an easy and compendiuous Method to speak and write it correctly: with several useful remarks on the most particular idioms; and fundamental rules, showing how to make use of them, both in speaking and writing: the whole extracted from the best observation of Spanish Grammarians, and particularly of the Royal Academy of Madrid. To which is added, An English Grammar, for the use of Spaniards* A new edition carefully revised and improved by Raymundo del Pueyo M.A. London.

1801 BUCHHOLZ, P.F. und SANDVOSS, J. F., *Handbuch der Spanischen Sprache und Literatur. Oder Samlung interessanter Stücke aus berühmten spanischen Prosaisten und Dichtern, ... mit Nachrichten von der Verfassern*, Berlin

1803 CHAMBAUD, L., *Dialogues Anglais, Français et Espagnols sur divers sujets aussi interessant qu'agréables, extraits des comédies de Molière*, Perpignan.

1803 GATTEL, C. M., *Dictionnaire françois-espagnol et espagnol-françois, avec l'interpretation latine de chaque mot... par C. M. Gattel. Nouvelle ed. rev. et cor. par l'auteur; augm. d'un grand nombre de mosts et de locutions... enrichie de l'indication de la prononciation respective de chaque mot, ... d'un vocabulaire des mots nouveaux introduits depuis la Révolution dans la langue française, d'un vocabulaire gégrapohique...* Lyon.

1804 DUFIEF, Nicolas Gouin, *Nature displayed... in her mode of teaching language to man... Adapted to the French*. Philadelphia.

1804 GUERNEY, FR., *Spanish phrase book*, Boston.

1805 MATA Y ARAUJO, Luis de, *Epítome de gramática castellana*, Madrid.

1806 GODOY, A. J., *Habla U. Español? Spreekt U Spaansch? Beknopte Handleiding voor de SPAANSCHE TAAL*, Amsterdam.

1806 PEREZ RAMAJO, Inmanuel, *Theoretisch-Praktische Lehre der Spanischen Sprache mit der wörtlichen interlinearen Uebersetzung der Beyspiele und Sprache*, Leipzig.

1807 FERNANDEZ, Felipe, *Exercises on the rules of construction of the SPANISH LANGUAGE, consisting of passages extracted from the best authors, with references to the rules of Spanish Grammar*, 2nd. edition, London.

1807 MORDENTE, John Emmanuel, *A new, easy and complete grammar of the Spanish language,* London.

1807 PLANQUAIS, Thomas, *A new Spanish Grammar, divided into two parts: the first part containing all the Spanish words abstractedly considered, and inflected under their respective heads. The second containig the Spanish syntax, illustrated by a selection of elegant and entertaining extracts from some of the best Spanish Authors*, London.

1807 WAGENER, J. D., *Vocabulario auxiliar alemán-español y español-alemán, sigue una colección de diálogos y discursos familiares. Deutsch-Spanisch und Spanisch-Detusches hülfwörterbuch...*Hamburg.

1809 ANONIMO, *The new pocket dictionary of the Spanish and English language. In two parts...*, London.

1809 CORMON, J. L. Barthelemi, *Le maitre d'espagnol ou éléments de la langue espagnole à l' usage des françois* 3ème ed. Lyon.

1809 CORONA, J. M., *Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español para el uso de los viajeros*, París

1809 FERAUD, Francisco G., *A new Spanish Grammar in five parts*, London.

1810 O'CONWAY, Mathias, *Hispano-Anglo grammar, containing the definition, structure, inflections, reference, arrangement, concord, government and combination of the various classes of words in the SPANISH LANGUAGE. Also an appropriate vocabulary, familiar phrases, dialogues and a complete index by M. O'Connor, commissioned interpreter and teacher of the Spanish, French and English Language*, Philadelphia.

1811 DUFIEF, Nicolás Gouin, *La naturaleza descubierta en su modo de enseñar las lenguas a los hombres, o Nuevo e infalible método para adquirir una lengua dentro de muy breve tiempo.... Aplicado a la lengua francesa por su inventor N. G. Dufief. Adaptado a la española y a la inglesa por d. Manuel de Torres y L. Hargous, profesores de gramática general. TOMO II: contiene The analysis fo the parts of speech, Spanish syntax made easy, el secretario del comercio y el lector español,* Filadelfia.

1811 FERNANDEZ, Felipe, *The first dictionary of two languages under a single alphabet, English and Spanish*, London.

1811 WAGENER, J. D., *Diccionario de la faltriquera, o sea portátil español-alemán y alemán-español*, Berlin.

1814 BENEKE'S, Johan Basilius Wilhelm, *Spanische Grammatik, mit zweckmässigen Aufgaben zu Uebungen mit Gesprächen und mit einem Spanisch-Deutschen Wörterbuche, ganz nach der Art der*

beliebten Arnoldschen Englischen und der Meidingerschen Französischen Grammatik bearbeitet, Leipzig.

1815 LAISNE, C., *An entertaining selection of idioms and phrases peculiar to the Spanish language*, London.

1817 MORDENTE, John Emmanuel, *A new, easy and complete grammar of the Spanish language, commercial and military; with a copious vocabulary, dialogues, a correspondence, fables and prose and poetical extracts from the best authors, which will be found of great utility to learners. Compiled and arranged in the most perspicuous manner for the use of the author's commercial and military students*. New York, By George Long.

1817 REIL, J. G., *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasien und Hohe Schule zum selbstunterricht für Studierende*, Gotha.

1818 ANAYA, Angel, *Discours sur la manière d'apprendre l'Italienne et l'Espagnol, suivi d'un traité sur les difficultées de la lecture des poètes de ces deux nations*, Londres.

1818 CALLEJA, J. M., *Elementos de la gramática castellana*, Bilbao.

1818 JOSSE, A. L., *Nouvelle grammaire espagnole raisonnée. Nouvelle ed. revue, corrigée et augmentée d'un traité de versification espagnole par G. Hamonière Pt. I, II* Paris.

1818 MARTINEZ, Francisco, *Le nouveau Sobrino, ou grammaire de la langue espagnole, reduite à 23 leçons par...*, Boudeaux.

1820 HAMONIERE, G., *Nouveau dictionnaire de poche françois-espagnol et espagnol-françois, contenant tous les mots de deux langues, dont l'usage est authorisé; dans lequel on a inseré les termes de marine et de l'art militaire et où l'on a suivi l'ordre alphabétique et le système d'orthographe adopté par l'Académie espagnole dans la 50 et dernière edition de son dictionnaire; suivie d'un dictionnaire mythologique et historique et d'un dictionnaire géographique. Par G. Hamonière...* Paris.

1821 CORMON, J. L. Barthélemi, *Dizionario italiano-spagnuolo e spagnuolo-italiano. Da J. L. Cormon e Vincenzo Manni*, Lione.

1821 CHALIMEAU DE VERNEUIL, F. T. A., *Grammaire espagnole, composée par l'Academie Royale Espagnole, traduite en Français, enrichie des mots explicatives de texte et dans lequelle la liste des constructions espagnoles a reçu un acroissement de plus d'un tiers et a été, ainsi que tuous les exemples et les diverses nomenclatures, traduite en Français des meilleurs auteurs tant en prose qu'en vers...*, París.

1821 DIAZ, Agustín P., *Elementos de gramática castellana, dispuestos ... a los niños para hacer progresos en la lengua latina u otra cualquiera.*

1821 FERAUD, Francisco G., *Gramática Anglo-Espanola*, Bilbao.

1821 HAMONIERE, G., *Grammaire espagnole divisée en quatre parties, dont la première traite de la prononciation; la seconde, des différentes espèces de mots; la troisème de l'ortographie, de la ponctuation et de la prosodie*, Paris

1822 BARRY, E., *The elements of Spanish and English conversation, with new, familiar and easy dialogues, designed particularly for the use of schools. First American Ed., revised and corrected*, Philadelphia.

1822 CUBI Y SOLER, Mariano, *A new Spanish Grammar; adapted to every class of learners*, Baltimore.

1822 FRANCESON, C. F., *Grammatik der spanischen Sprache, nach einem neuen system bearbeitet*, Berlin.

1822 JOSSE, A. L., *A grammar of the Spanish Language with practical exercises. Revised, improved and adapted to the English language by Francis Sales*, Boston.

1822 SALES, Francis, *A grammar of the Spanish Language with practical exercises*, Boston.

1823 CUBI Y SOLER, M., *A new pocket dictionary of the English and Spanish languages, wherein the words which are subjetc to two or more spellings are written in their different orthographies. Compiled from Neuman, Connelly, etc.* Baltimore, Fielding Lucas.

1823 McHENRY, L. J. A., *A new and improved Spanish grammar, designed for every class of learners, but especially for such as are their own instructors,* London (4º edición, corr. and improved).

1823 NEUMAN, Henry, *Dictionary of the Spanish and English languages*, Boston.

1824 CUBI y SOLER, M., *Gramática de la lengua castellana, adaptada a toda clase de discípulos, a todo sistema de enseñanza, y al uso de aquellos estrangeros, que deseen conocer los principios, bellezas y genio del idioma castellano*, Baltimore

1824 HAMONIERE, G., *A new Guide to conversation in Spanish and English, in three parts: the first containing a general vocabulary; the second, a series of dialogues on various subjects; the third, a collection of idiomatic phrases, familiar expressions and proverbs, with a table showing the comparative value of the moneys of North and South America. Translated from Hamonière and enlarged by Thomas S. Brady.* New York.

1824 LAISNE, C., *A grammar of the Spanish language, in which the rules are illustrated by examples. Selected from the best authors. A new Edition.* London. Printed for the author.

1824 LLANOS, V., *A catechism of Spanish grammar, containing the elements, or first principles of the Spanish language and designed as an easy introduction to the knowledge of that language, by V. Llanos,* London.

1825 BARNARD, Samuel, *A polyglot grammar of the Hebrew, Chaldee, Syriac, Greek, Latin, English, French, Italian, Spanish and German languages, reduced to one common syntax and an uniform mode of declension and conjugation as far as practicable, with notes explanatory of the idioms of each language; a succint plan of their prosody and an extensive index. The whole intended to simplify the study of the languages*, Philadelphia.

1825 SALES, Francis, *Colmena española*, Boston.

1826 CUBI Y SOLER, M., *El traductor español: or A New and practical system for translating the Spanish Language, By Mariano Cubi y Soler*, Baltimore.

1826 DEL MAR, Emmanuel, *A new and improved theoretical and practical grammar of the Spanish language in which the present usage is displayed, in conformity with the latest decisions of the Royal Academy of Madrid*, New York.

1826 LETAMENDI, Agustín de, *A Spanish grammar: dedicated to the youth of North America*, Charleston, South Carolina, by W. Riley.

1826 McHENRY, L. J. A., *Synonims of the Spanish Language explained and elucidated by copious extracts from the most approved Spanish poets; intended as an appendix to English-Spanish dictionaries*, London.

1826 NUÑEZ DE TABOADA, M. E., *Gramática de la lengua castellana. Nueva ed. corregida y aumentada*, Paris.

1826 SALES, Francis, *Rudiments of the Spanish language: comprehending first the Alphabet and spelling lessons. 2nd a Vocabulary of the most necessary words. 3d. An abridgement of the grammar. 4th Familiar phrases. 5th. Easy lessons in reading, with literal interlineal translations carefully arranged, revised and accented, for the use of schools adn as a manual fro Travellers, by F. Sales, Instructer in French and Spanish in Harvard University, Cambridge*, Boston.

1826 VELAZQUEZ DE LA CADENA, Mariano, *Dufief's Nature displayed in her mode of teaching language to man: being a new and infallible Method of acquiring languages with unparalleled rapidity: deduced from the analysis of the human mind, and consequently suited to every capacity, adapted to SPANISH by D. Mariano Velásquez de la Cadena, L. Hargons, professor of Universal*

Grammar, and Don Manuel TORRES, late Minister plenipotentiary from the Republic of Columbia to the U.S., London.

1826 WHITEHEAD, S., *A practical grammar of the Spanish language*, London.

1827 BORRAS, J., *Verdaderos principios de la lengua castellana or True principles of the Spanish Language, together with an appendix containing a treatise on spanish synonims and a selection of proverbs in Spanish, French and English*, Belfast.

1827 JACKSON, *Nature improved, or a new method of teaching languages, exemplified by its application to Latin, Greek, and French*, Philadelphia.

1827 MINNER, Juan Martino, *Diálogos apacibles castellanos y alemanes, a uso de ambas naciones. Spanisch-Deutsch Gespräche zum Gebräuche beider Volker*, Francfort.

1827 MORAND C. et Cristoval PLA Y TORRES, *Diálogos clásicos, familiares y otros, para el uso de los que aprenden la lengua francesa y española, con algunos ejercicios preliminares y un catálogo o lista de nombres de santos y de otros de los más usados. Dialogues classiques, familiers et autres, à l'usage des etudiantes des langues française et espagnole, avec des exercises preliminaires, suivis d'un recueil des noms propres les plus usités*, Paris.

1828 CUBI Y SOLER, Mariano, *Observations on a practical system of translation with a few remarks on the modes generally pursued in learning languages*, Boston.

1828 LUDGER, Konrad, *Ausfuehrliches Lehrgebäude der SPANISCHEN SPRACHE* Von K. Ludger Leipzig.

1828 PIZARRO, José Antonio, *Select original dialogues, or Spanish and English conversations, for the use of those who study the Spanish language*, E. and H. Clark

1828 VILLARINO, J.J., *A practical method of learning to speak correctly the Castilian language*.

1829 ANONIMO, *Hablando español. Speaking English. Locuciones y frases convencionales, etc.*, London, Paris.

1830 COSTA DE VALL, Jaime, *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano, dividida por lecciones en dos partes*, Barcelona.

1830 PAYNE, H., *A compendious exposition of the principles and practice of Professor Jacotot's celebrated system of education originally established at the University of Louvain in the Kingdom of the Netherlands*, London, R. Stephens.

1830 SALVA, Vicente, *Principios de la lengua castellana según ahora se habla*, Paris.

1831 BACHI, Pietro, *A comparative view of the Spanish and Portuguese languages for those who are already acquainted with the Spanish*, Cambridge, Hlliard and Brown.

1831 O'SCANLAN, Timoteo, *Diccionario marítimo español, que además de las definiciones de las voces con sus equivalentes en francés, inglés e italiano, contiene tres vocabularios de estos idiomas con las correspondencias castellanas* Compiled by... Revised by Manuel del Castillo.

1832 BACHI, Pietro, *A comparative view of the Italian and Spanish languages, or an easy method of learning the Spanish tongue for those who are already acquainted with the Italian*, Boston , Cottons and Barnard.

1832 LACUEVA, Francisco, *Elementos de gramática general con relación a las lenguas orales que deben servir de base al estudio de lenguas...*, Madrid.

1833 MARIN, Francesco, *Grammatica della lingua spagnola. Ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua roveditta e cprretta secondo le ultime decisioni dell'Academia Spagnuola dal Professore Giacomo Richeri*, Roma.

1833 NUÑEZ DE TABOADA, M. E., *Guide de la conversation ou Vademecum du voyageur, en sept langues, anglais, allemand, français, etalien, espagnol, russe, barbaresque ou moresque; contenant des conversations familieres sur diverse besoins et circonstances ou il peut se trouver. Ouvrage mis en ordre, revu et corrigé sous la direction de M. Núñez de Taboada. Suivi d'un*

vocabulaire français- arabigo-barbaresque, et d'un dialogue dans ces deus langues sur des choses de première nécessité par M. Núñez de Taboada., Paris.

1834 NORIEGA, F. M., *Nouvelle méthode pour apprendre la langue espagnole en très peu de temps*, Paris.

1834 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Cours de themes et dialogues espagnols à l'usage des français*, Paris.

1834 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Grammaire espagnole-français, la seule approuvé par l'Université de France, e. ed. revue et augmentée.*, Paris.

1834 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Prononciation espagnole, par...Revue et augmentée par l'auteur, d'après les observations faites par la Commission de la Societé des Méthodes d'enseignement, qui a recommandé cet ouvrage d'une manière très speciale à tous les professeurs de langues*, Paris.

1834 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Traduction de l'espagnol*, Paris.

1835 HAMONIERE, G., *La nouveau guide de la conversation espagnol et en français, en trois parties; la première contenant un vocabulaire de mots usuels par ordre alphabetique; la seconde, soixante dialogues sur differents sujets; et la troisième, un Receuil d'idiotismes, d'expressions familières et proverbes, le tout suivi d'un Tableau comparatif des monnaies, poids et mesures de France et d'Espagne 3e edition, aumentée d'un traité de pronunciation et de prosodie espagnole*, Paris, Charles Hingray, editeur.

1835 VELAZQUEZ DE LA CADENA, Mariano, *The elements of the Spanish language simplified*, New York.

1837 AINSA ROYO, Manuel, *Gramática práctica para hablar, leer y escribir por principios gramaticales los idiomas castellano, inglés, francés e italiano sin necesidad de maestros. PARA USO DE LOS ESPAÑOLES*, Valencia.

1837 KEIL, Johann G., *Spanisch Sprachlehre für Deutsche Gymnasien und Hochschulen, auch zum Selbstunterricht fuer Studierenden*, Leipzig.

1837 SAEZ DE LA HUERTA, José Hernando María, *Gramática de la lengua castellana según la nueva ortografía, sancionada por la Real Academia del año 1835. Spanische Sprachlehre für Deutsche*, Grätz.

1838 AREND, J. P., *Handleiding ter aanleering der Spaansche taal*, Medembilk.

1838 BOURGOIN, P. M. F., *Guide de la conversation espagnole et française contenant un vocabulaire de mots usueles, des phrases elementaires sur divers sujets, quarante deux dialogues familiers, des lettres comerciales, etc.* París.

1838 MAUREL / MARTINEZ LOPEZ, P., *Principes de la langue castillane en tableaux coloriés*, Paris.

1838 NUÑEZ DE TABOADA, M. E., *Diccionario español-francés y francés-español, más correcto y completo que todos los que se han publicado hasta ahora, sin exceptuar el de Capmany.* París.

1839 DEL MAR, Emmanuel, *New guide to conversation in Spanish & English*, London.

1840 JOST, S., *Grammaire polyglotte ou tableau synoptique des langues française, allemande, anglaise, italienne, espagnole, hebraique*, Paris.

1840 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Cours de thèmes de la langue espagnole à l'usage des colléges et pensionats français*, Paris.

1841 MARTINEZ LOPEZ, P., *Principios de la lengua castellana*.

1841 MEISLING, S., *Grimdtrokbom of det spanska sprogo Grammatike und an hilfoint grammatikalsk....*

1841 RASK, Rasmus, *Spank sproglaere after en ny Plan udarbeydet of R. Rask*, Kbh.

1842 AUDIN, Jean M. V., *Nouveaux dialogues familiers et progressifs français-espagnol à l'usage des voyageurs, par Richard pseud. et don J. M. Corona*, Paris.

1842 CARRILO, José, *Gramática latina en castellano, para alivio y mayor adelantamiento de la juventud*, Madrid.

1842 SOLER, Julio, *A new Spanish Grammar, being an attempt towards a New Method of Teaching the Spanish Language*, New York.

1842 SOLER, Julio, *A new Spanish grammar, being an attempt towards a new method of teaching the Spanish language*, New York.

1843 BLANC SAINT-HILAIRE, M. J., *Diálogos y ejercicios italianos-españoles, manual epistolar o modelos de cartas de comercio, familiares y otras, en italiano y español, con la traducción enfrente,* León. *(Dialoghi....*)

1843 SOLER, Julio, *Spanish guide for conversation and commerce*.

1844 BRINCKMEIER, J. P. L. E., *Vollständige Grammatik der Spanischen Sprache*.

1844 DEL MAR, Emanuel, *A complete theoretical and practical grammar of the Spanish language in a series of lectures, with exercises and key*, London (40 edición).

1845 JOSSE, *Nouvelle grammaire espagnole raisonée... suivie d'un traité de versification par Harmonière Nouvelle édition entièrement refondue par M. l'Abbé Cubo*, Paris.

1845 MIR, Segismundo, *Etude de la langue espagnole à l'usage des français. D'après une nouvelle méthode théorique, pratique, très facile et très complète* Par... professeur de langue espagnole à Marseille Barcelona.

1845 SMITH, Fr., *Norsk-Spanks PARLEUR, indeholdende en Samling of daglige Utdryk og Talemaader, Samtalar om forskjellique Gjenstande, Benoevnelser paa de fleste Ting, som Hore til et Skib, de vigtigste Varers Navne m. M. Udardeidet efter franske og tyske Arbeider af dette Slags samt andre Hjaelpekilder, ligesom og under Conference med indfodte Spaniere* ved Fr. Smith, translateur, Lund.

1846 GALLI, C., *Grammaire raisonnée de la langue espagnole avec un traité complet de son orthographie.*

1846 MANESCA, John, *An oral system of teaching living languages, illustrated by a practical course of lessons in the Spanish language through the medium of the English, by Don Carlos Rabadán*, New York, The Spanish Printing Office.

1846 RABADAN, Carlos, *Manesca's Oral System of teaching living languages, illustrated by a course of lessons in Spanish through the medium of the English*, New York, Spanish Printing Office.

1847 BELLO, A., *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires.

1847 BLANC SAINT-HILAIRE, M. J., *Nouveau dictionnaire Français-Espagnol...*, París.

1847 BLANC SAINT-HILAIRE, M. J., *Nuovo Franciosini. O sia Grammatica della lingua spagnuola all'uso degli Italiani; con nuove regole e spiegazioni intorno alla moderna pronunzia e all'ortografia ricavate dalle opere dei migliori grammatici, da Saint Hilaire Blanc*, Parigi.

1847 NUÑEZ DE TABOADA, M., *Grammaire de la Langue Espagnole à l'usage de Français, reduite à le splus simples elements* par... 5e. ed. París.

1847 PIZARRO, José Antonio, *The Spanish phrase-book and self-instructor: containing a selection of phrases, dialogues & commercial correspondence; preceded by a short and comprehensive elementary grammar of the Spanish language, by J. A. Pizarro*. Baltimore.

1847 ROTHWELL, J. S.S., *Neue Vollständige, theoretisch-praktische Grammatik der Spanischen Sprache. Für das privat und Selbst-studium besonders bestimmt. Nach einem klaren, leichtfasslichen System verfasst*, Stuttgart.

1848 SALKED, Joseph, *A first book in Spanish, or, A practical introduction to the study of the Spanish Language: containig full instructions in pronunciation; a grammar; exercises on the Ollendorf method of constant imitation and repetition; reading lessons; and a vocabulary. The whole adapted for the use of private learners, or for classes under an instructor*, New York.

1848 VELAZQUEZ DE LA CADENA, M. and SIMONNE, T., *Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language, with an appendix containing a brief but comprehensive recapitulation of the rules, as well as of all the verbs, both regular and irregular, so as to render their use familiar to the most ordinary capacity, together with practical rules for*

the Spanish pronunciation and models of social and commercial correspondence, the whole designed for the young learners and persons who are their own instructors, Appleton.

1848 VELAZQUEZ DE LA CADENA, M., *A key to Ollendorff's New Method...*

1848 VELAZQUEZ DE LA CADENA, M., *A new Spanish reader, consisting of passages from the most approved authors in prose and verse, arranged in progressive order for the use of those who wish to obtain easily a practical knowledge of Castilian language; with plain rules for its pronunciation, notes explanatory of the idioms and difficult constructions, and a copious vocabulary; being a sequel to "Ollendorff's new method of learning to read, write and speak the Spanish language*. Appleton.

1848 VINGUT, Francisco Javier, *Vingut's Ollendorff's grammar*, New York.

1849 BUTLER, Francis, *The Spanish teacher and colloquial phrase-book. An easy and agreeable method of acquiring a speaking knowledge of the Spanish language, Appleton. En 1892 Hermann Ritter hace otra edición revisada "arranged according to the rules of the Spanish Academy"*.

1849 VELAZQUEZ DE LA CADENA, M., *An easy introduction to Spanish conversation*, New York.

1850 DUCOT, E., *Nouvelle grammaire espagnole*.

1850 VINGUT, Francisco Javier, *The elements of the Spanish language, containing a full explanation of the alphabet, with exercises in spelling, a summary of the rules given in this method, with a treatise on the verbs, a series of letters with a mercantile correspondence with a key to them, a reader and translator, and a collection of the most popular Spanish proverbs*, New York.

1850 VINGUT, Francisco Javier, *Vingut's Ollendorff Spanish Grammar, being a new method of learning to read, write and speak the Spanish Language, giving a figured pronunciation of the Spanish words, etc*, New York.

1851 BLANC Saint-Hilaire, M. J., *Nouveau Maître d'Espagnol, ou Elements simplifiés de la langue espagnole à l'usage de Français. Redigé d'après la grammaire de l'Academie Espagnole, avec des exercises interlineaires, suivis de dialogues et d'un choix de differents morceaux d'auteurs espagnols, par S. H. Blanc*, Paris.

1851 ROUX, Alphonse A., *Latin and English dialogues: in two parts. First part containing Corderij colloquia selecta, with and English translation, as literal as possible, by Dr. John Clark. Second part containing Collegiorum colloquia selecta, with a free translation in English, French and Spanish. Collected and revis. by rev. A. A. Roux*. New York.

1852 DEL MAR, Emanuel, *A guide to Spanish and English conversation, containing various lists of words in most general use, properly classed; collections of complementary dialogues and conversational phrases on the most general subjects of life; proverbs and idioms; also comparative tables of coins, wifhts and measures; to which has been added a treatise on Spanish pronunciation and orthography, and the whole work carefully revised by Francisco Javier Vingut*, Roe Lockwood and Son. También*Guía para la conversación en español y en inglés... por Emmanuel del Mar. Habiéndose añadido un tratado completo de la pronunciación y ortografía inglesa y corregida cuidadosamente toda la obra por Francisco Javier VIngut*, New York, 1854.

1852 VELAZQUEZ DE LA CADENA, M., *A pronouncing dictionary of the Spanish and English languages, composed from the Spanish dictionaries of the Spanish Academy, Terreros and Salvá, upon the basis of Seoane's edition of Neuman and Baretti, and from the English dictionaries of Webster, Worcester and Walker; with the addition of more than 8.000 words, idioms, familiar phrases, the irregularities of all the verbs and a grammatical synopsis of both languages*, Appleton.

1853 BOOCH - ARKOSSY, F., *Praktischer-theoretischer Lehrgang der Spanischen Schrift und Umgangsprache nach der Robertson'schen Methode für den öffentlichen und selbstunterricht*, Leipzig.

1853 VINGUT, Francisco Javier, *Vingut's Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak the Spanish Language: giving a figured pronunciation of the Spanish words with an APPENDIX embracing a recapitulation of the rules given in the preceding lesson, a treatise on the Spanish Verbs and other valuable information; also A Reader and Translator, containing selected pieces, models of letters for a mercantile correspondence and a collection of the most popular Spanish proverbs, by Francisco Javier VIngut, Professor of the Spanish language in the University of New York, and author of "El Maestro Inglés" and "Gramatica francesa" según el sistema de Ollendorff.* New York, George R. Lockwood.

1854 PINNEY, Norman and Juan BARCELO, *The practical Spanish teacher, or a new method of learning to read, write and speak the Spanish language, in a series of lessons, with a system of pronunciation, a synopsis of grammar and table of Spanish verbs*. F. J. Huntington and Mason Brothers (with KEY to *The Spanish Reader*).

1854 SCHELE DE VERE, M., *Grammar of the Spanish Language, with a history of the language and practical exercises*, New York.

1854 VINGUT, Francisco Javier, *A Spanish reader and translator; being a new method of learning to translate from Spanish into English and from English into Spanish; containing a complete treatese on Spanish pronunciation, a series of select anecdotes, the Constitution of the United States, and some social and rcantile letters, etc.*, New York.

1855 MALLEFILLE, Leonce, *Leçons de Langue Espagnole, d'après la méthode-Robertson, p* ... 3e ed. Paris.

1856 GILDO, D., *Grammaire théorique et practique de la langue espagnole*.

1856 TOUSSAINT, Charles - LANGENSCHEIDT, G., *Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht fur das Selbststudium Erwachsener Französisch*, 34 ed. 1887, Berlin.

1857 SAVER, Pedro, *Guide de la langue espagnole sans maître à l'usage des Français; ou abregé des principales règles pour apprendere la dite langue; augmenté d'une collection d'articles, noms, pronoms, verbes, participles, adverbes, prepositions, conjonctions, interjections, phrases familières, etc., suivi d'un petit cours de themes sur les neuf parties du discours*, Barcelonne.

1858 GILDO, D., *Diccionario francés-español y español francés. Aumentado en más de 20.000 voces usuales de ciencias, artes y oficios. Va añadida la pronunciación de cada palabra en ambos idiomas*, Paris (20 ed.).

1858 OLLENDORFF H. J. G., *Ollendorff's New Method for learning Spanish*, London.

1859 HOBELMANN, F. A., *Erster Unterricht in Spanischen nach Ahn's Methode*, Gotha.

1859 MARTINEZ DE MORENTIN, M.A., *A sketch of the comparative beauties of the French and Spanish Language*.

1859 RUSSELL, E. Greenville, *A key to the practical exercises in Josse's grammar, Sales' edition*.

1859 TORRECILLA, Pedro María de, *Grammaire complète de la langue espagnole, d'après celle de l'Academie royale de Madrid*, Paris. (Acompañado de un *Texte espagnol pour l'application de la grammaire, avec la traduction français en regard...*).

1860 AHN, J. Franz, *A new, practical and easy method of learning the Spanish language. After the system of F. Ahn. First American edition, revised and enlarged*, Appleton.

1861 CASELLS EDUCATIONAL WORKS, *Lessons in Spanish: containing a complete view of the idioms of the language in a series of easy and Progressive Lessons* Revised by the editor of the "Popular Educator".

1861 ERNST, Louis, *Complete Spanish Course in accordance with the Robertsonian system of teaching modern languages*, New York.

1862 MORALEJO, J. M., *Manual de conversaciones francesas y españolas, compuesto de Nociones elementales de gramática castellana. De vocabularios de las palabras más usuales seguidas de*

frases cortas para servir de ejercicios. De diálogos fáciles sobre toda clase de artículos. De modelos de cartas familiares, de comercio, etc. De extensas nomenclaturas de los términos de Marina, Comerciom Funcionarios y Establecimientos Públicos. De documentos sobre la Estadística, Geografía Política, Camainos, Ferro-carriles, Puertos... Por D. J. M. Moralejo, Doctor Teológico de la Universidad de Alcalá de Henares. 30 edición, revista y aumentada con numerosos diálogos por José M. López. París.

1862 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Diccionario de lengua universal, precedido precedido de su gramática y seguido de varios apéndices muy importantes. Revisado en esta segunda edición*, Madrid.

1862 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Proyecto de una lengua universal, 3. ed.*, Madrid.

1863 HERNANDEZ, P., *Abregé de grammaire espagnole*.

1864 BADIOLI Y PROTA, Lorenzo, *Método teórico y práctico para el estudio de los idiomas italiano y español*, Madrid.

1866 McHENRY, L. J. A., *McHenry's Exercices on the Spanish Language (New Edition*).

1867 ANONIMO, *Diccionario español-Ibanag, o sea Thesauro hispano-cagayan, sacado de los manuscritos antiguos y nuevamente corregido y añadido en gran parte por dos religiosos dominicos ministros en aquella provincia*, Manila.

1867 TORNOS, Alberto de, *The combined Spanish method. A new practical and theoretical system for learning the Castilian language, embracing the most advantegeous features of the best known methods; with a pronouncing vocabulary containing all the words used in the course of the work and references to the lessons in which each one is explained, thus enabling anyone to be his own instructor*, Appleton. (With a KEY to the exercises).

1868 FUNCK, Friedrich, *H. G. Ollendorf Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen Anleitung zur Erlernung der SPANISHCEN SPRACHE, nach dem von VELASQUEZ DE LA CADENA fuer Englander verfassten Lehrbuch*, Frankfurt.

1868 ROBE, Cyprien, *Grammaire complete et raisonnée de la langue espagnole... Ouvrage contanant des traités sur la prononciation, l'accentuation, la ponctuation, la versification, la proprieté des mots, etc.*, Paris.

1868 VELAZQUEZ DE LA CADENA, Mariano, *El nuevo lector español. Spanisches Lesebuch enthaltend Ausgewählte stuecke aus Spanischen Müsterschriftstellen in gebundener und ungebundener Rede. Mit Hinweisungen... auf die Spanische Sprachlehre nach Ollendorf's Methode und eine Spanisch-Deutschen Special Wörterbuch versiehen von Fridriech Funck* 2 Auflage, Frankfurt.

1869 MANTILLA, Luis Felipe, *Reciprocal method for learning Spanish or English Método bilingüe para aprender el inglés o el español,* Appleton.

1870 FRANCIOSINI. Lorenzo, *Nuovissimo Franciosini, Ossia Grammatica della lingua spagnuola adattata al metodo del Dottore Ollendorf*, Barcelona-Buenos Aires.

1870 PRENDERGAST, Thomas, *Manual for learning Spanish. Manual para aprender español*. Appleton, inglés y español en páginas frente a frente.

1871 BRAUN J. G., *Lehrbuch der spanischen Sprache*.

1871 MARQUARD SAUER, Carlos, *Nueva gramática de la lengua castellana*, Heidelberg/París/Bruselas.

1871 OLLENDORFF, H. J. G., *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à ecrire et parler une langue en six mois, appliquée a L'ESPAGNOL. Ouvrage entierement neuf à l'usage de tous les établissements d'instruction, publics et particuliers, de l'un et de l'autre sexe, par Le Dr. H.G. Ollendorff, auteur de la Nouvelle méthode d'Allemand adoptée par l'Université de France, etc.* 5e. ed., Paris.

1873 ANONIMO, *Epitome de la grammaire de la langue espagnole ou coup d'oeil sur les régles les plus usitées, pour en faciliter l'étude aux élèves de l'Ecole de Commerce de Lyon*, Lyon.

1873 MONTAGUE, William Lewis, *A manual of comparative grammar of the Spanish language, with an historical introduction*, New York, Holt.

1874 ALVAREZ, Pedro, *Gramática castellana acomodada a la latina*, Madrid.

1875 ALONSO, J. L., *Nouvelle grammaire espagnole complète et détaillée en 32 leçons, à l'usage des français pour apprendre promptement à parler et à écrire d'une manière correcte la langue espagnole, par L. J. Alonso, professeur d'espagnol à l'Ecole Superieur de Commerce de Génève. 4eme edition*. Génève.

1875 MONSANTO H. M & LANGUELLIER L. A., *A practical Course in Spanish*, New York.

1875 SANDERSON, E., *Methode Sanderson pour apprendre à parler, lire & écrire ESPAGNOL sans professeur, en 50 leçons Centième édition, revue, corrigée et mise à jour à l'usage des jeunes gens qui se destinent au commerce des Instituteurs et precepteurs des familles, des maisons d'éducation etc.*, Paris.

1876 MANTILLA, Luis Felipe, *Cartera de la conversación en inglés con la pronunciación figurada, por L. Felipe Mantilla*, Nueva York.

1878 THIMM, Franz J. L., *Modern languages. A new system on the most simple principles for self-tuition in French, German, Spanish and Italian. With English pronunciation of every word,* New York.

1880 DELBOS L., *Introduction to commercial Spanish*.

1882 KNAPP, William, *A grammar of the modern Spanish language, as now written and spoken in the capital of Spain,* Boston.

1882 SCHILLING, T., *Spanische Grammatik*, Leipzig.

1882 VALLEGAS,, *Practical methods of learning Spanish*, New York, Gottsberger.

1883 BRUIN, Servaas de, *Volledige Leerkursus am zonder ouderwijzer uitsluitend door eigen oefening pemakkelijk en spoedig DE SPAANSCHE TAAL volgens de regelen der apraakkunst en den beschaafden omgangstoon te leeren, schrijven en spreken*, Zutphen.

1883 LOTH, J. T., *Tourist's Conversational Guide in English and Spanish*, London.

1883 ROSENTHAL, Richard S., *The Meisterschaft System. A short and practical method of acquiring complete fluency of speech in the Spanish language, in 15 parts*. Meisterschaft Publications Co.

1884 SOMMER, E., *Methode uniforme pour l'enseignement des langues Abregée de grammaire espagnole par Pascual Hernández*, Paris.

1884 THIMM, Franz J., *Spanish at a glance. A new system on the most simple principles for universal self-tuition... Rev. ed.*, New York.

1884 WORMAN, J.H. - MONSANTO, B.A., *Primer libro en español según el método natural / The first Spanish Book after the natural or Pestalozzian Method for Schools and home instruction*, N.Y.

1885 GURRIN, T. E., *Hossfeld's new method for learning the Spanish language in the easiest and quickest way*, London.

1885 SOTOS OCHANDO, Bonifacio, *Compendio de la lengua universal de Sotos Ochando, simplificada considerablemente por Francisco Vinader y Domenech*, Madrid.

1885 YBARRA, Alejandro, *A practical method for learning Spanish in accordance with Ybarra's system of teaching modern languages, By General Alejandro Ybarra*, Boston/NY, Heath.

1886 GALBAN A., *Grammaire espagnole-Française de Sobrino, très compléte et tres détaillée, contenant toutes les notions nécessaires pour apprendre à parler et écrire correctement l'espagnol Nouvelle édition refondue avec le plus grand soin par A. Galban, professeur de langue espagnole*, Paris.

1887 ARALOS, J. M., *Die Kunst die spanische Sprache zu erlernen*.

1887 HARTZENBUSCH, Juan Eugenio, *Eco de Madrid, o sea curso práctico de la buena conversación española, principiado y dirigido por D. Juan Eugenio Hartzenbusch y continuado por D. Enrique Lemming, profesor de idiomas alemán e inglés que fue en la Universidad de Madrid. Praktische Anleitung zum Spanisch-Sprechen von...* sechste Auflage, Leipzig.

1887 KNOFLACH, Augustin, *Spanish simplified, being a concise and lucid explanation of the principles of the Spanish language, accompanied by numerous examples and exercises, and forming a complete course of instruction for the purposes of reading, business, and travel, for use in the classrooms of public and private shools, academies and business colleges By Augustin Knoflach, corresponding member of the Berlin Society of Modern Languages, author of "German simplified", "A manual of the German Language", "Graded Exercises", etc.*, New York.

1887 KORDGIEN, G. C., *Spanische Grammatik, kurzgefasste praktische Methode um die moderne spanische Umgangsprache zu erlernen, mit besonderer Beruecksichtigung des geschaeftlichen Verkehrs von G. C. Kordgien, Universitätsprofessor a Buenos Aires Verfasser des "Spanischen Handbuches der kaufm. Korrespondenz...des "Spanischen Konversationsbuches"...* Hamburg.

1888 ESCRICHE Y MIEG, Tomas, *Colección de diálogos con numerosos modismos de los más usuales y trozos escogidos de la literatura francesa*, Guadalajara.

1888 MINGUELLA Y ARNEDO, Toribio, *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, por el R. P. Fray Toribio Minguella, Agustino Recoleto*, Manila.

1889 CORTINA, Rafael Díez de la, *Spanish in twenty lessons, with a system of articulation, based on English equivalents, for acquiring a correct pronunciation, with an autograph introduction by Don Carlos de Borbón,* Cortina.

1889 GALBAN, A., *Nouvelle grammaire Espagnole-Française*, 50 ed. rev. et cor.. Paris.

1889 HOSSFELD, *Hossfeld's Spanish dialogues*, London.

1889 MOELLER, Otto, *Korfattet spansk formlere hil brug ved praktisk undervisning*, Kbh.

1889 NYROP, CH., *Lorebog i det spanske Sprog, Udarbejdet til selbstudium og undervisning*, Kbh.

1890 BERLITZ, M. D., *Método Berlitz, para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española. Por M. Berlitz. Con la colaboración del Señor D. M. Florentino Martínez,* Nueva York, Berlitz.

1890 HARVEY, W.F., *Simplified grammar of Spanish*.

1890 MARIN, Julio, *New key to the Spanish language on the productive system statements and directions* , Mexico.

1890 PRENDERGAST, Th., *The mastery series. Manual for learning Spanish*

1890 SMITH, Lucio, *Gramática práctica de la lengua castellana*, Boston.

1891 BAYLES W. E. - GARCIA P., *Manuel de conversation française et espagnole à l'usage des voyageurs*, París.

1891 BOUGE, Xavier de , *L'espagnol sans maître*, París.

1891 EDGREN, A. H., *Brief Spanish Grammar*, Boston.

1891 EMBERNATIS, Carlos de, *Diccionario español-alemán. Spansch-Danish*, Randers.

1891 KORTH, O., *Commercial and conversational Spanish*, London.

1891 RALFS, J. W., *Rapid road to Spanish*, London.

1891 TERRY, T. Philip, *Spanish-English pocket interpreter, with a figurative pronunciation. Un intérprete de bolsillo Inglés-Español. Con la pronunciación figurada*. México.

1892 BUTLER, Francis, *El maestro de la conversación inglesa y una colección de frases familiares; método fácil y agradable para aprender a hablar el idioma inglés, arreglado según el sistema de Francis Butler, por Herman Ritter,* Nueva York, Appleton.

1892 JUERGENSEN, O., *Diálogos españoles daneses. Spanske Talesvelser for Rejsender og udvandere*, Kbh.

1892 KROEH, C. F., *The living method for learning how to think in Spanish*, Hoboken, N. J.

1892 ROSI, Cándido, *The first six weeks of Spanish*, Rand McNally.

1893 MARTINEZ, M. Florentino, *The Spanish language after the natural method. First book*, New York.

1894 FERRER, Fernando, *Manual Ilaco-Castellano, o sea método para aprender o enseñar el castellano en los pueblos ilocanos*, Manila
1894 LEMERCIER DE JAUVELLE, M.A., *Espagnol. Méthode universelle pour l'étude des langues*, Paris.
1894 NYROP, CH., *Spanks Ordsamling. Metodisk fortgestelt over almindeligst henystede spanske Ord udarbejdet til praktisk Brug*, Kbh.
1894 RAMSEY, M. M., *A text-book of modern Spanish as now written and spoken in Castile and the Spanish-American republics*, Holt.
1895 ANONIMO, *A new Spanish dictionary*.
1895 FERRER GUARDIA, F., *L'espagnol pratique enseigné par la méthode Ferrer*, Paris.
1895 OLIVER RODRIGUEZ, E., *Prontuario del idioma*, Barcelona.
1897 FUNCK, Friedrich, *Lehrbuch der Spanischen Sprache für den Schulung Selbstunterricht, neue bearbeitet von S. Grafenberg*, Frankfurt.
1897 GARCIA DE LUNA, *Praktisches Lehrbuch der spanischen Konversationssprache, nebst einer gramatischen Einleitung mit einen Konversationslexikon*, Wien.
1897 GUERRA, Enrique, *Senor Guerra's practical method of teaching the Spanish language. By Enrique Guerra, Mexican Consul and Spanish Vice consul*. Kansas City, MO.
1897 HOENSCHER, Erwin, *Praktisches Lehrbuch der Spanischen Konversationssprache*, Wien.
1898 BIOLLEY, P., *Elementos de gramática griega aplicados al estudio de la lengua castellana*, París.
1898 BOEMER M. M. / DE CASAS GANCEDO, F., *Enseñanza práctica de la lengua castellana, según el método de Gouin*, Curazao.
1898 DARR, L. S., *Handbook of Spanish words and phrases for the use of our officers in the war with Spain*, New York.
1898 DIEZ DE LA CORTINA, Rafael, *Español en español*, Nueva York
1898 DIEZ DE LA CORTINA, Rafael, *Modelos para cartas en español y en inglés*, Nueva York.
1898 DIEZ DE LA CORTINA, Rafael, *The Cortina method, intended for self-study and for use in schools. Spanish in twenty lessons with a system of articulation based on English equivalents for acquiring a correct pronunciation, by...* With an autograph introduction by Don Carlos de Borbón New York.
1898 ROBERTSON, Theodore, *Nuevo curso práctico, analítico, teórico y sintético del idioma inglés por T. Robertson. Adaptado al castellano por P. J. Rojas. Novisima edición revisada, refundida y puesta al día por M. G. Purón.* Nueva York.
1899 ANONIMO, *Tourist's Vademecum of Spanish Colloquial Conversation*, London.
1899 BARALT, L. A., *Harmonic method for learning Spanish*, New York.
1899 PITMAN RAPID SERIES, *Easy Spanish conversational sentences. With literal translations and imitated pronunciation*.
1899 PITMAN SERIES, *Spanish Business Letters*.
1899 SALVO, D., *Spanish and English commercial correspondence*.
1900 MOREL-FATIO, A., *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*, Paris, Picard et Fils.
1900 RAMSEY, M. M., *Lo esencial del lenguaje castellano*, New York.
1900 SCHILLING, J., *DON BASILIO oder Praktische Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Verkehr im Spanischen (Dritte und vierte Auflage)*, Leipzig.
1901 GARNER, Samuel, *A Spanish Grammar, for the use of Colleges and Schools*, New York.
1902 ARTEAGA Y PEREIRA, Fernando de, *Practical Spanish*, London.
1902 RAMSEY, M.M., *A Spanish Grammar*, Holt, NY.
1903 BRISAY, C. T. de, *Analytical Spanish Method*, Ottawa.
1903 HARVEY, W. F., *Spanish self-taught*.

1903 HUGO, Charles, *Spanish simplified, complete, consisting of: I- A simple but complete grammar, containing all the rules necessary for speaking and writing Spanish correctly, the pronunciation of every word exactly imitated. II- Spanish reading made easy, consisting of anecdotes and short stories, with about 60 footnotes on each page, so that reading becomes a pleasant recreation, even to beginners. III- Spanish conversation, practical and colloquial sentences, introducing all the important idioms. IV- A key to the exercises in the grammar*, New York, Pitman 12 edición.

1905 BERLITZ, M. D., *A practical smattering of Spanish*, New York, Berlitz.

1905 LEEMAN, A. D., *Practische Handleiding ter beoeffening der Spaansche Taal*

1905 ROBOLSKY H. - SANTO DOMINGO, M., *Manual de la correspondencia comercial en dos lenguas: española y alemana*, Leipzig.

1906 DILHAN S. - LANG E. B., *Hablad español. Conversaciones familiares para aprender el castellano usado en la conversación, con arreglo al nuevo método de enseñanza*, París.

1907 ANONIMO, *Commercial phrases and abbreviations, with translation, English and Spanish*, London.

1907 BERLITZ, M. D., *Los verbos aprendidos por la conversación*, New York, Berlitz.

1907 CHRISTENSEN, P., *Diccionario Krieger español-dinamarqués con la nueva ortografía adaptada por la Real Academia Española*, Buenos Aires.

1907 RAMSHORN, Moritz, *Epistolario español y alemán. Modelos de cartas particulares de toda clase, I. Epistolario de las familias. II. Epistolario mercantil Deutsch-Spanisch Briefsteller. Muster zu Briefen jeder Art.*, Berlin.

1907 SCHILLING, J. K. J., *Schilling's "Don Basilio": a practical guide to Spanish conversation*, New York.

1907 THEMOIN, Hernando, *Spanish lessons on the Gouin method*, London.

1908 BERLITZ, M. D., *Spanish with or without a master*, New York, Berlitz.

1909 BARTHE, H., *Nuestro compañero madrileño*, París.

1909 CHAPIN, *Spanish primer*.

1909 DE GIBERT ET LAMEZAN, professeurs, *Nouvelle méthode practique d' espagnol. Voyage en Espagne*, Toulouse.

1909 LABORDE, J., *Le tourist français en Espagne: guía para aprender español a viajeros: gramática, vocabulario, frases hechas...*, Paris.

1909 NANCKE, FR., *Spansk Grammatik*, Kbh.

1909 TOBIA Y FORNES, E. & BOWMAN, D., *New Spanish Dialogues*, Hachette.

1910 FOCKER, A. A., *Spaanse spraakkunst*, Amsterdam.

1910 LOURTAU, P., *Vademecum español del comerciante*, París.

1911 BOUDESSEUL, P., *Gramática práctica, Método Pierre*, París.

1911 TORO Y GOMEZ, M. de, *Método de lengua castellana, 1er y 21 libro según el método Brunot y Bony*, Paris.

1912 COESTER, A., *A Spanish grammar, with practical introductory lessons*, Boston.

1912 GRAEFENBERG S., *Méthode Toussaint-Langenscheidt. Brieflichen Sprach und Sprech Unterricht für das selbststudium Erwachsener*, Berlin.

1912 ROMERO, Teodoro, *Spanish in a week*, Philadelphia.

1912/13 CASANOVA, Ricardo Aznar de, *El idioma español, 1 curso. Método directo ordenado. Integral* Mons (Segunda edición).

1913 GAYA Y BUSQUETS, José, *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al método S. Alge. Consistentes en I. Vocabulario de lenguaje usual. II. Apuntes gramaticales indispensables. Apéndices: A. Reglas generales de ortografía. B. Conjugación completa de los verbos, clasificación especial del autor en los irregulares y empleo de sus tiempos. C. Léxico etimológico y con correspondencia en otros tres idiomas*, St. Gall.

1913 OLIVER, G. A. S., *Grammatik fuer Kaufleute und Gewertreibende*, Leipzig.

1913/14 CASANOVA, Ricardo Aznar de, *El español comercial... Destinado a mis alumnos y a cuantos desean perfeccionarse en el estudio del español aplicado al comercio, con el objeto de extender sus negocios en España y América Latina*, Mons.

1914 BENOT, E., *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones*, Madrid.

1914 CLARKE, H. B., *Spanish Grammar for schools*.

1914 HALL, Guillermo Franklin, *All Spanish Method . Método directo para aprender el español*, New York.

1914 NORMAND, J., *Extracto para los países de lengua española de la Guía Intérprete Internacional inmediata, medio práctico, sin conocimiento previo de lenguas, al alcance de todo el mundo*, París.

1915 VALETTE, H. de, *L'espagnol par vous même*.

1916 BRATLI, *Norse-dansk Ordbog*, Khb.

1916 MAJOR MOSS, Jas. A / Lieutenent John W. LANG, *Spanish for soldiers.*

1917 ALAUX, Th., *Manuel d'espagnol comercial à l'usage des negociants & des employés de commerce des deux nations*, Paris.

1917 DUSSAULT, Cesar, *Modern Languages by Modern Methods, DUSSAULT'S Conversational method of SPANISH Revised Edition*, Philadelphia.

1917 HALL, Guillermo Franklin, *Poco a poco. An elementary direct method for learning Spanish*. New York. World Book Co.

1917 LUQUIENS, Frederick Bliss, *Elementary Spanish-American reader with exercises, notes and vocabulary* McMillan.

1917 MASRIERA COLOMER, Arturo, *Diccionario de diccionarios, castellano, latino, portugués, francés, catalán, inglés y alemán*, Barcelona.

1917 McDONALD, *J'apprends l'espagnol seule et je m'attire d'affaire en voyage. Manuel pratique et conversations courantes, avec prononciation facile*, Liège.

1917 PEERS, E. A., *Spanish books for schools and universities*, London.

1917 PEERS, E. Allison,, *A skeleton Spanish Grammar*, London.

1918 ROBERTSON Methods, *Do you want to speak Spanish? A simple practical method of speaking Spanish by means of imitated pronunciation*, Barcelona, Sopena (Ediciones posteriores, hasta 1957).

1918 TERRY, T. Philip, *Terry's short cut to Spanish; a new, easy and quick method for learning the Spanish language as spoken in Spanish-America*, México.

1918 VAN SLYPE, Oscar, *La vida diaria. Método práctico del español*, Bruxelles.

1919 ECKELS, Constant C., *Cours Complet de la grammaire espagnole*, Anvers.

1919 GAUTHIER, M. FOULCHE-DELBOSCH, *Diálogos de antaño* Stepney, Minsheu, Juan de Luna, Sobrino REVUE HISPANIQUE, XLV, 34-238.

1920 COLLET, Henri, *Méthode active de la langue espagnole*, París.

1920 LAVALLEE, Jean, *Vocabulaire comparé française-espagnol, indiquant les règles génerales qui s'observent dans la langue espagnole par rapport à la langue française*, Paris, Garnier.

1921 DIBIE E. - FOURNET A., *Andando. Classes de 2ème année*, Paris.

1921 GASPER-OTTO SAUER, *Spanische Gespräche Diálogos castellanos* 5. edición. Neu bearbeitet von Dr. Richard Ruppert y Ujarovi, Heidelberg.

1921 GAYA Y BUSQUETS, José, *Lengua española. Lecciones basadas en la aplicación del sistema de enseñanza práctica de idiomas, con los apuntes gramaticales indispensables...*, París.

1921 SAUER, C. M. - WILH. AD. ROEHRICH, *Spanische Gespräche. Diálogos castellanos. Ein Hilfsbuch zur Uebung in der Spanischen Umgangsprache* 5te Auflage, Heidelberg.

1921 TORNOS, A. M. Alberto de, *The Combined Spanish Method. A practical and theorical system for learning the Spanish Language. Embracing the most adventageous features of the Best known methods. With a pronouncing vocabulary. Containing all the words used in the course of the work and references to the lessons in which each one is explained this enabling any one to be his own instructor*. Revised edition, London, D. Appleton and Company. N.Y.

1923 BIELER, A., *Spanisches Lehrbuch für Kaufleute*, Hamburg.

1923 HERZIG, Gotthard, *Wortspiegel Spanisch. Psychotechnischer Spracherwerb auf mechanisch-suggestiver Grundlage*, Kempten i. Bayern.

1923 MERTNER, *Spanisch für Deutsche*, Kempten i. Bayern.

1924 HAMILTON, Arthur and John van HORNE, *Elementary Spanish Grammar*, New York/London.

1924 MENDIZABAL, Rufo, *Gramática española sistemática*, Bilbao.

1925 MODERN LANGUAGE PRESS, *The student's and Tourist's companion in French, German, Italian, Spanish*.

1926 LUQUIENS, Frederick Bliss, *Irreducible minimum of Spanish Grammar*, New Haven.

1926 MONTOLIU, Manuel de, *Gramática de la lengua castellana*, Barcelona.

1927 DELPY, G., *L'espagnol par les textes*, Paris.

1927 DUNBAR McCONNELL, C. J., *A complete manual of the Spanish language containing a summary of the Spanish verbs under a unique simplified tabular system of conjugation by which the forms of any irregular verbs may be ascertained at a glance. By C. J. Dunbar McConnell, Vice-Consul for the Republic of Panamá, sometime instructor of Spanish and French to the Commercial Institutes under the London County Council; author of the "Real sistema británico de gramática inglesa", etc. etc.*.

1927 MARTINEZ ALMAYNA, Julio, *Gramatica espanyola para portugueses*, Porto.

1929 PEREZ - FERRER, *Spanish and English commercial correspondence*, New York.

1930 T'AN P'EI-SEN, *Gramática de la lengua castellana explicada en chino*, Hong Kong.

1931 GARCIA, A. J. R., *Spanish grammar self-taught*.

1932 FLORES Y MILLAN, F., *El alumno y yo. Practical spanish grammar with phonetic pronunciation*, Sackville Press.

1932 TOUSSAINT, Ch. / WISKE, F. F., *Langenscheidts praktisches Lehrbuch der spanischen Sprache für den Unterricht in Schulen und durch Privatlehrer, unter Anwendung der Toussaint-Lautschrift, von Dr. Friedrich Wiske*, Berlin-Schöneburg.

1933 DELPY, G. - VINAS, P., *L'espagnol parlé. Guide de conversation et vocabulaire*, Paris, Hachette.

1933 KENISTON R. H., *A basic list of Spanish words and idioms*, Chicago.

1935 ANONIMO, *Practical Spanish for home study*, London.

1936 SAUER, K. M., *Spanish conversation-Grammar* Key to... , Heidelberg.

1938 PUIG, Juan de, *Gramática castellana* (Grado Profesional), Madrid.

1939 HAUSKNECHT, Louis, *Spanish für jedermann. Leichtfasslicher, kurzgefasster Lehrkurs der Spanishen Sprache zum Selbstunterricht*, Cernauti, Rumania.

1939 PITTARO, J. M., *Segundo curso de Español*, Boston, Heath's Modern Series.

1940 ENTWISTLE, W. J., *The Spanish language, together with Portuguese, Catalan and Basque*, London.

1940 MORERA VILELLA, Juan, *La discoteca políglota. Método bilingüe español-inglés*, San Sebastián.

1943 ALONSO, A., *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires, Austral.

1943 NASCENTES, Antenor, *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*, Sao Paolo.

1943 PAULOFF, A. N., *Conversaciones español-ruso-español*, Barcelona.

1945 ARJONA, J. H., *Viaje de negocios*, New York.

1945 CASANOVA, F., *Español para el comercio*, San Juan de Puerto Rico.

1945 DOYLE, H. Grattan & Others, *A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese, with special reference to Latin America*, Heath and Co., Boston.

1946 SWOBODA, Otto - VALVERDE José, *Spanisch für Auswanderer. Ain Abriss der spanischen Sprache in wort und Konversation unter Berücksichtigung der in Südamerika gebräuchlichen Redewendungen*, Wien.

1947 MECENSEFFY, Grete, *Jetzt kann ich Spanisch. Handbuch zur Vervollkommung der Kenntnis der spanischen Sprache*, Wien.

1947 MICOLINI, R. M., *Praktisch - Spanisch, nach Dr. Micolini's "Sprach-Schlüssel-System Eine praktische Einführung in die Spanische Umgangssprache für Privat- und Selbstunterricht*, Gräz.

1947 MODE , S.A. - SIMON, E. J. W., *Gimnasia estructural en español. Primeras cincuenta formas Structure drills through Speech Patterns, no. 2* , London.

1948 CLEVELAND, Ohio University, *The school of Spanish and the Spanish House Summer Session*, Cleveland.

1949 CHEREL, A., *Spanish without toil*, Paris, Assimil.

1949 NALBANDIAN, Abbé Jean, *Espagnol sans professeur. Theories de prononciation appuyées par des exemples et phrases pratiques, resumé de la grammaire, conversations usuelles*, Bruxelles.

1949 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Compendio de la gramática de la lengua. Dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid.

1951 VALDERRAMA MARTINEZ, Fernando, *Método de lengua española para niños extranjeros adaptados especialmente a los marroquíes*, Tetuán.

1954 MOLL, Francisco de Borja, *Curso breve de español para extranjeros*, Palma de Mallorca.

1955 FREUND DE FUHRER-LOZANO, L., *Spanisch in 30 Tagen*, Frankfurt/Wien.

1955 JONES, R. D., *The traveller in Spain. Useful phrases and words in Spanish*, London.

1956 WALLIS, E.E., *Diccionario Castellano - Otomi, Otomi - Castellano*, Itzmiquilpan.

1957 ROBERTSON, *Voule parlare lo Spagnuolo. Metodo pratico e semplice per parlare lo spagnuolo con l'aiuto della pronuncia figurata*, Barcelona.

1962 ALONSO, Martín, *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*, Madrid, Aguilar.

1963 PEREZ CUADRADO, C., *Castellano en novísimo método visual*, Caracas, Selecciones Gráficas.

1964 CASTILLO, J. L., *Universal Spanish Grammar*, London.

1964 FITZGIBON, J. P., *El español práctico*, London.

1965 GORDON, A. M., *Elementary Spanish. An audiolingual approach*, London, McMillan.

1965 REEVES-DIAS, Margarita, *Spanish for beginners*, London.

1968 FERNANDEZ COLINAS, F., *Prontuario de la lengua española*, León, Everest.

1973 MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA, *Modern Spanish*, New York.

1974 SÁNCHEZ A./MATILLA, J. A., *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.

1974 SÁNCHEZ, A. & Alii, *Español en directo (Método estructural/situacional en cinco niveles)*, Madrid, SGEL.

1976 BRAVO AHUJA, Gloria, *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, Secretaría de la Educación Pública.

1978 SÁNCHEZ A./MARTIN PERIS/MATILLA, *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

1981 SÁNCHEZ, A. & Alii, *Entre nosotros* (Método nocio-funcional en tres niveles), Madrid, SGEL.

1987 SÁNCHEZ, A. - FERNANDEZ, J.M. - DIAZ M.C., *Antena* (Método comunicativo en tres niveles), Madrid, SGEL.

1987 SÁNCHEZ, A., *Diccionario básico de la lengua española*, Madrid, SGEL.

1989 SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A., *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL.

1995 SÁNCHEZ A., P. CANTOS y M. T. ESPINET, *Cumbre* (1, 2, 3), SGEL, Madrid.
2001 SÁNCHEZ, A. Director, *Gran diccionario de uso del español actual (basado en el corpus Cumbre) la*, Madrid, SGEL.
2005 SÁNCEZ, A, *Español en vivo*, Madrid, SGEL.