

“Métodos” de español para itálfonos en el s. XIX: ejemplos y propuesta de estudio

Hugo E. LOMBARDINI
Universidad de Bolonia

Resumen

A fines del XVIII y principios del XIX florece en Europa una serie de textos autodenominados *métodos* y destinados a la enseñanza de las L2 o LE. Por lo general, el camino de estos *métodos* iniciaba con la publicación –por parte de un autor– de un volumen y, si constituía un éxito comercial, se tomaba como modelo para otras obras similares. En este artículo –que estudia solo la tradición de métodos de español para italianos del siglo XIX–, se caracteriza el género que denominamos *método*, se consideran nuevos posibles instrumentos para su estudio, se observan dichas herramientas en acción sobre cinco gramáticas de español para italiano (Gómez de 1864, Richeri de 1871, Pizarro de 1873, Pavia de 1894 y Pavia de 1895) y, por último, se propone una nueva perspectiva metodológica basada en los conceptos de *secuencias didácticas*, *bloques de texto*, *unidades tipográficas* y *géneros textuales del contenido* para el estudio de la didáctica en tales *métodos*.

Palabras clave: método, español para italianos, gramaticografía, historiografía, s. XIX

Abstract

At the end of the 18th and beginning of the 19th century, a series of texts flourished in Europe called methods and it was aimed at teaching L2 or FL. Generally, the origin of these methods began with the publication - by an author - of a volume and, if it was a commercial success, it was taken as a model for other similar works. In this article - which studies only the tradition of the Spanish methods for Italian speakers in the 19th century, we characterize the genre we call method, we consider new possible tools for its study, we observe those tools in action in five Spanish grammar books for Italian speakers (Gómez dated 1864, Richeri dated 1871, Pizarro dated 1873, Pavia dated 1894 and Pavia dated 1895). Finally, we propose a new methodological perspective for the study of didactics in such methods based on didactic sequences, text blocks, typographical units and textual genres of the content.

Keywords: method, Spanish for Italians speakers, gramaticography, historiography, 19th century

0. INTRODUCCIÓN

Cuando hoy día, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas,¹ se menciona el término *método* suele pensarse en un conjunto de procedimientos que –basados en un enfoque teórico o desde una perspectiva didáctica– proponen el aprendizaje de una lengua.² No es esta la interpretación del término que hoy nos interesa, sino la de *método*

¹ Para una perspectiva histórica de la enseñanza del español, véase Sánchez (1992) y Martín Sánchez (2010).

² En este sentido, suele hablarse de *método de gramática y traducción*, *método natural (directo)*, *métodos estructuralistas (audio-oral o situacional)*, *método cognitivo*, *métodos comunicativos (enfoque nocio-funcional o enfoque por tareas)*, etc.

como tipología textual, como tipo de texto destinado a la enseñanza o aprendizaje de una L2 o LE y cuya estructura, por lo general, suele estar determinada y delimitada.³

A fines del XVIII y principios del XIX florece en Europa una serie de textos autodenominados *métodos* y destinados a la enseñanza de las L2 o LE. Inicialmente estos *métodos* surgen con la voluntad de mejorar las propuestas didácticas que el mercado ofrecía. Como novedad comercial, esta se contrapuso –autodefiniéndose *método*– a las gramáticas y nomenclaturas que habían dominado, hasta ese momento, el mercado de la enseñanza de las lenguas. En definitiva, podría afirmarse que la aparición de estos *métodos* responde (i) a la necesidad de un perfeccionamiento (real o supuesto) de la didáctica de una L2 o LE –buena parte de las veces basados en ciertos presupuestos teóricos–, (ii) a una estrategia comercial de las editoriales, sobre todo de las mayores y (iii), con el paso del tiempo, a una simple moda didáctico-editorial. Por supuesto, no en todas las naciones europeas la producción de *métodos* inició en el mismo momento: Francia y Alemania fueron pioneras en este sentido; otros países –como Italia– se unieron a la tendencia solo años más tarde. Por otra parte, se trata de una modalidad didáctica extremadamente exitosa, pues hay ejemplos –y no pocos– de producción de *métodos* incluso muy adentrado el siglo XX. Claro está, el tiempo fue desgastando el modelo, su carácter “novedoso” inicial fue desapareciendo y su actividad productiva cayó en la reiteración de esquemas manidos. Cabe la posibilidad de que haya que considerar a los *métodos* como los principales antecesores (¿e inspiradores?) de los *cursos de lengua* –la modalidad didáctico-editorial que ocupó su lugar en el mercado–, pero, claro está, esto habrá que demostrarlo.

Por lo general, el camino de un *método* iniciaba con la publicación –por parte de un autor– de un volumen dedicado a la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, al español para francófonos. Si el volumen constituía un éxito comercial, por un lado, multiplicaba sus ediciones y, por otro, servía como modelo para otras obras –las más de las veces realizadas por otros autores– con otras lenguas o destinatarios. Así, por ejemplo, se publicaron textos de italiano para francófonos o de italiano para hispanohablantes y siempre manteniendo el “espíritu”⁴ de la estructura propuesta por el método primigenio. Por supuesto, la obra original también puede llegar a multiplicarse no solo por un éxito comercial, sino también por formar parte de una estrategia comercial de la editorial, un plan que preveía de antemano la creación de una serie de *métodos*. Ya sea que el texto se multiplique por uno u otro motivo, casi siempre adoptaron un nombre propio que identificaba el método y lo volvía reconocible. De este modo, se

Véanse Sánchez (1997, 2009), Richards y Rodgers (1998), Melero Abadía (2000), Sáez Rivera (2008), Alcalde Mato (2011) y Januwska (2018).

³ De obras que se pueden considerar *métodos* en este último sentido se han ocupado, por ejemplo, Silvestri (2001), Finotti (2010), Barbero Bernal (2014), San Vicente y Castillo (2015) y Lombardini (2014, 2016 y 2017) entre otros.

⁴ Hablamos de “espíritu” porque –como veremos– la adhesión de la obra derivada a la original –por múltiples razones– casi nunca fue absoluta.

crearon los métodos Ahn, Berlitz, Gaspey-Otto-Sauer, Lysle, Ollendorff⁵ y muchos otros más. En otras palabras, algunas obras afortunadas dieron origen a una serie editorial creando, de esta manera, *series de métodos*, es decir, familias de textos bajo una única denominación (la del autor inicial o de la editorial depositaria de sus derechos de propiedad). La variación de lenguas y destinatarios produjo *series* con textos de español para germanófonos, de alemán para hispanohablantes, de francés para anglófonos, de inglés para francófonos, etc. Para completar el panorama inicial de los *métodos*, será menester mencionar que, a estas *series de métodos*, habrán de añadirse aquellos textos “desafortunados” que no pasaron de su primera y única edición, que no adquirieron una denominación diferenciadora, pero que no por esto dejan de constituir *métodos* desde todo punto de vista. En estos últimos casos podríamos hablar de *métodos aislados*, contraponiéndolos de esta manera a las *series* antes mencionadas.

En este artículo —que tendrá en cuenta solo la tradición de métodos de español para italianos del siglo XIX—, se considerará, en primer lugar, una definición o, mejor dicho, una caracterización del género textual que denominamos *método* (§ 1.), se presentarán algunos instrumentos metodológicos útiles para analizarlo y clasificarlo (§ 2.), se aplicarán a algunas obras tales instrumentos (§§ 3. y 4.) y se interpretarán los datos obtenidos para llegar —como conclusión— a una caracterización (y delimitación) de lo que aquí denominamos *métodos didácticos* y a una propuesta para su estudio como tal (§ 5.).

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR MÉTODOS DIDÁCTICOS?

Por una parte, no es suficiente que una obra se autodenomine *método* para que lo sea en realidad y, por otra, puede considerarse *método* propiamente dicho una obra en la que ni siquiera se mencione el término. Es por esta razón por la que —entre las obras de español para itálofonos del siglo XIX— no consideramos *método* a Bachi (1832) —aunque en su título pueda leerse *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*—, pero sí, por ejemplo, al texto de Schilling y Demattio (1890), cuyo título (*Grammatica spagnola con ispeciale riguardo alla lingua parlata*) no menciona el término.

Ahora bien, ¿qué características debe poseer un texto para que lo podamos considerar *método* en el sentido que estamos proponiendo?⁶

1. En primer lugar, deberá estar dedicado a la enseñanza o aprendizaje de una lengua extranjera. Es probable que haya textos similares a los que estamos analizando dedicados a la enseñanza o aprendizaje de una L1 —bajo el título de *curso de lengua, manual*

⁵ Los siguientes criterios no son, en realidad, producto de una decisión tomada a priori, sino fruto de nuestra frecuentación con textos destinados a la enseñanza de una L2 anteriores a la segunda mitad del siglo XX.

⁶ Como meros ejemplos de lo dicho podríamos mencionar: *Ahn's method of learning the German language* (de Gustavus Fisher, 1871); *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española* (de M. D. Berlitz y Don Benito Collonge, 1906); *Nouvelle grammaire allemande – Méthode Gaspey-Otto-Sauer* (de Emile Otto y A Mauron, 1900); *Lo spagnolo in tre mesi senza maestri. Metodo Lysle* (de A. de R. Lysle, s/a); *First Latin grammar and exercises, on Ollendorff's method* (de W. H. Pinnock, 1844).

de lengua, etc.—, pero no son estos los tipos de textos a los que nos queremos referir en este momento.

2. Tal texto deberá proponer necesariamente, por una parte, contenidos lingüísticos y, por otra, ejercicios, y tanto los unos como los otros deberán relacionarse con la gramática de la lengua enseñada o con su léxico. Además, el texto podrá incluir contenidos socioculturales o históricos de la sociedad o las sociedades en las que se habla tal lengua, pero su presencia no será necesaria para el género textual que denominamos *método*. Si, en cambio, el texto estuviera constituido solo o, incluso, principalmente por contenidos culturales (antologías literarias, modelos de cartas, etc.), aunque tuviera ejercicios prácticos, no podría considerarse un *método*.

3. El texto deberá estar organizado —desde el punto de vista estructural— con múltiples apartados de primer nivel —que podríamos considerar “unidades didácticas”— cuya denominación puede variar de *partes* a *capítulos*, de *lecciones* a *unidades* o a cualquier otro tipo de término. El concepto de “unidad didáctica” es uno de los elementos fundamentales del método. Por supuesto, cada uno de estos apartados, a su vez, podrán contener uno o más subapartados de nivel inferior.

4. Es necesario, en cambio, que cada unidad didáctica (*partes*, *capítulos*, *lecciones*, *unidad*, etc.) siga el mismo esquema estructural, proponga el mismo modelo formal de la unidad que la precede, reitere la misma *secuencia didáctica*.⁷ Sin dudas, es esta la característica clave de los *métodos*. Si no se observa una serie de *unidades didácticas* en las que se reitera una misma *secuencia didáctica*, no podremos hablar, según nuestro criterio de *métodos*.

La presencia de estos cuatro requisitos —y, especialmente, del cuarto—⁸ nos permitirá adjudicar el membrete de *método* a estas obras dedicadas a la enseñanza de L2 o LE, en contraposición al resto de gramáticas, cursos o manuales que responden a una concepción que podríamos denominar “*no metódica*”.⁹ Por supuesto, existen obras que no adhieren perfectamente al modelo de los *métodos* y combinan algunas características metódicas con otras no metódicas, a estas obras podríamos considerarlas de concepción *mixta*.¹⁰

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR BLOQUE DE TEXTO Y POR SECUENCIA DIDÁCTICA?

Para comprender a qué nos referíamos cuando hacíamos hincapié en *seguir el mismo esquema estructural*, *proponer el modelo formal* o *reiterar la misma secuencia* debemos considerar los conceptos de *bloque de texto* y de *secuencia didáctica*.

⁷ Para el concepto de *secuencia didáctica*, véase el apartado siguiente.

⁸ Pues es el cuarto el que diferenciará los *métodos* de otros géneros didácticos ya mencionados, como los *manuales de lengua*, los *cursos*, etc.

⁹ La denominación *no metódica* ofrece, creemos, la ventaja de poder englobar en sí una serie muy heterogénea de textos y, sobre todo, nos exime de utilizar otras denominaciones como *gramática tradicional*, que resulta hoy tan debatida —y polémica— en el ámbito de la historiografía lingüística.

¹⁰ El carácter *mixto* de una obra deberá entenderse dentro de sus partes “metódicas”, dentro de esas unidades didácticas que deberían reiterar la estructura general, pues todos los *métodos* —incluso los *puros*— suelen incluir secciones introductorias o anexos finales que no responden a una perspectiva “metódica”.

1. Si observamos la página de la *Imagen 1* podemos comprobar con facilidad que en ella conviven al menos tres agrupaciones tipográficas diferentes: la primera se extiende desde *Terza persona* hasta *da sè* (dos ¿o tres? columnas con sus respectivos títulos); la segunda va desde *Il pronome* hasta *le veci* (párrafos de caja completa);¹¹ y la tercera inicia con *Yo me canso*, termina con *egli si vanta* (dos columnas sin títulos). Por otra parte, si consideramos el género textual con el que se presentan los contenidos, descubrimos que suele ser solo uno. Así, por ejemplo: en el primer grupo se proponen paradigmas pronominales con traducciones; en el segundo, se incluyen comentarios generales y contrastivos y, en el tercero, se presentan ejemplos de uso con traducciones. A esto es exactamente a lo que queremos referirnos al hablar de *bloque de textos*, es decir, a una unidad tipográfica (columnas, texto de caja completa, etc.) que propone un género textual (paradigma, comentario, ejemplo, etc.) con el que se presenta un cierto contenido. Tales bloques de textos son los señalados en la *Imagen 2*.

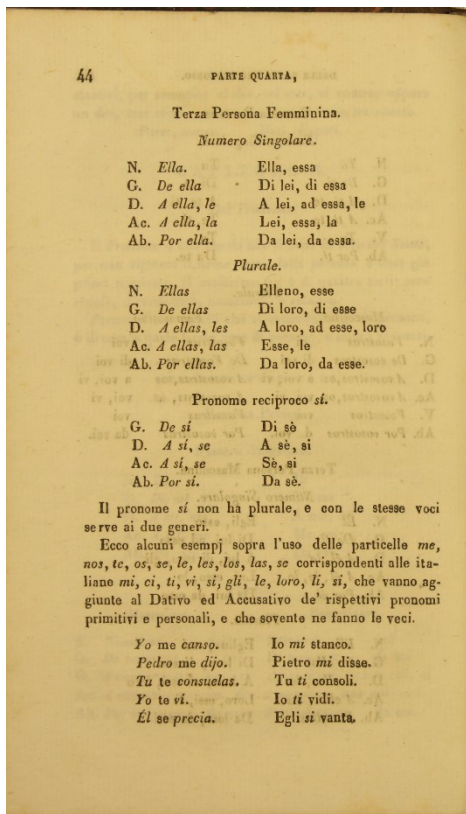


Imagen 1

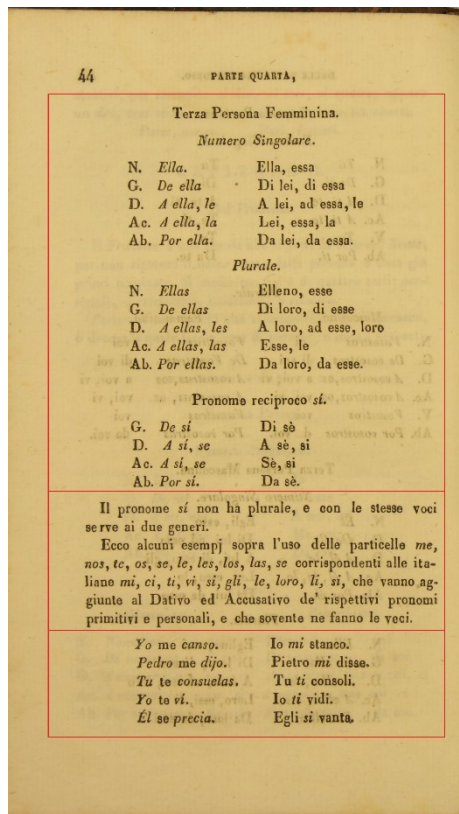


Imagen 2

¹¹ Denominamos *párrafos de caja completa* los que se extienden sin interrupciones tipográficas desde el margen izquierdo hasta el derecho de la página (es decir, de la *caja*, tipográficamente hablando).

Hemos considerado hasta ahora *unidades tipográficas* y *géneros textuales del contenido* cuya conjunción daba cuerpo y forma a un *bloque de texto*. Como es fácil imaginar, no existe un listado completo de unidades tipográficas posibles, pues su variedad dependerá de varios factores: los recursos técnicos de la tipografía, la capacidad gráfica de quien diseñe la página, los deseos del autor, las modas editoriales imperantes, etc. Proponemos aquí solo un listado –necesariamente incompleto– de unidades tipográficas posibles de entre las que pueden observarse en textos del siglo XIX:

- cuadros o tablas;
- entradas lexicográficas (monolingües, bilingües, etc.);
- listados (de preguntas, de ejercicios, léxicas, de sintagmas, etc.);
- listas (léxicas, de sintagmas, puntadas, numeradas, etc.);
- notas a pie de página (numeradas, con asteriscos, etc.);
- notas a pie de texto (numeradas, con asteriscos, etc.);
- textos con márgenes ampliados (en bastardilla, en cuerpo menor);
- textos de caja completa (de cuerpo menor, de cuerpo mayor, en bastardilla, en negritas, en versalitas, numerados, etc.);
- textos en columnas (una, dos, tres, etc.);
- textos en versos (sangrados, numerados, en bastardilla, centrados, etc.);
- textos interlineados (en cuerpo menor, en bastardilla, etc.);
- etcétera.

Y más variados, quizás, son los géneros textuales del contenido y, por tanto, el siguiente listado será igualmente incompleto:

- antologías (poéticas, narrativas, de documentos, etc.);
- diálogos (completo, de dos turnos, con traducción, etc.);
- ejemplos (gramaticales, de traducción, de uso, etc.);
- ejercicios (de lectura, de comprensión, de traducción, etc.);
- equivalencias o sinónimos;
- glosarios (a pie de ejercicio, a pie de página, etc.);
- glosas (léxicas, textuales, etc.);
- observaciones o informaciones (gramaticales, contrastivas, etc.);
- paradigmas (gramaticales, léxicos, etc.);
- proverbios o frases hechas (completos, truncados, con traducción, etc.);
- reglas (gramaticales, contrastivas, etc.);
- etcétera.

En otras palabras, para referirnos a un bloque de texto, siempre deberemos considerar un aspecto gráfico (una unidad tipográfica) y otro textual (un género textual del contenido).

2. Podemos definir la *secuencia didáctica* como la sucesión de *bloques de texto* con la que se articula una unidad estructural (*parte, capítulo, lección, unidad, etc.*).¹²

Así, por ejemplo, la secuencia didáctica que presenta el *Capitolo VI* de la *Parte IV* (denominado *Del avverbio*) de Marín (1833: 164-180) supone la sucesión de diez bloques de texto (algunos de ellos, complejos):

- i. textos de caja completa con caracterización y tipología de los adverbios;
- ii. columna doble (titulada *Avverbj e modi avverbiali di tempo*) con adverbios o sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha; en el bloque se incluyen notas (explicativas) a pie de página de carácter contrastivo;
- iii. columna doble (titulada *Avverbj di luogo*) con adverbios o sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha;
- iv. columna doble (titulada *Avverbj di quantità*) con adverbios o sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha;
- v. bajo el mismo título anterior (*Avverbj di quantità*), siguen un texto de caja completa con observaciones contrastivas sobre la traducción italiana de *más* y dos columnas con ejemplos de traducción (frases españolas en la de la izquierda y respectivas traducciones italianas en la de la derecha);
- vi. columna doble (titulada *Avverbj di modo ed ordine*) con adverbios o sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha;
- vii. columna doble (titulada *Di comparazione*) con adverbios y sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha;
- viii. columna doble (titulada *Modi avverbiali di affermazione, negazione e dubbio*) con sintagmas adverbiales españoles a la izquierda y su equivalencia italiana a la derecha;
- ix. bajo el título *Degli avverbj in mente*, se incluyen cajas completas con información gramatical relacionadas con dichos adverbios que se alternan con columnas dobles de frases ejemplares (la española a la izquierda y su traducción italiana a la derecha);
- x. bajo el mismo título *Degli avverbj in mente*, pero completamente fuera de tema, cajas completas con información gramatical alternadas con titulillos centrados en bastardilla y columnas dobles de frases de ejemplo conforman el último bloque de texto complejo del capítulo.

¹² Como se podrá intuir, cualquier obra puede subdividirse en bloques de texto, no solamente las que consideramos *métodos*, pero no es esta la ocasión adecuada para sopesar la eficacia analítica de los *bloques de texto* en obras *no metódicas*.

3. GRAMÁTICAS “NO METÓDICAS” Y “METÓDICAS” DEL S. XIX ITALIANO

El repaso de las “gramáticas” de español para itálofonos del siglo XIX desde el punto de vista de su pertenencia al género *método* o *no metódico*, nos permite confeccionar un cuadro como el siguiente:¹³

año	autor	desarrollo	teórico a quien declaran seguir
1812	Borroni	no metódico	–
1832	Bachi	no metódico	–
1833	Marín	no metódico	–
1847	Blanc	no metódico	–
1864	Gómez	mixto	Ahn
1869	Gaffino	mixto	Ollendorff
1870	Catà	no metódico	–
1871	Richeri	método	Ahn
1872-73	Manetta y Rughi	método	Ahn
1873	Pizarro	mixto	Ollendorff
1876	Gianotti	no metódico	–
1879	Monaci y D'Ovidio	no metódico	–
1881	Zuccaro	no metódico	–
1885	anónima	no metódico	–
1890	Schilling y Demattio	método	no declarado
1894	Pavia (a)	método	Gaspey-Otto-Sauer
1895a	Pavia (b)	método	Gaspey-Otto-Sauer
1895b	Pavia (c)	método	no declarado
1895	Coccolo	no metódico	–
1898	Gorra	no metódico	–
1898	Foulques	método	no declarado

Tabla 1

En otras palabras: en el siglo XIX hallamos (i) once textos de corte *no metódico* (Borroni, Bachi, Marín, Blanc, Catà, Gianotti, Monaci y D'Ovidio, Zuccaro, Anónimo, Coccolo y Gorra); (ii) cuatro obras declaradamente metódicas (Richeri y Manetta y Rughi que siguen el método Ahn y Pavia *a* y Pavia *b* que sigue el método Gaspey-Otto-Sauer) y tres que incluso no proponiéndose como métodos, en realidad, lo son (Schilling y Demattio, Pavia *c* y Foulques); (iii) por último, hay tres obras (Gómez, Gaffino y Pizarro) de género *mixto*¹⁴ (una parte sigue un *método* y otra, no) aunque declaren pertenecer al método Ahn (Gómez) o al Ollendorff (Gaffino y Pizarro).¹⁵

¹³ Los años indicados corresponden a las primeras (o únicas) ediciones.

¹⁴ Llamamos *mixtas* a aquellas obras en cuyas *unidades didácticas* (*partes, capítulos, lecciones, unidad*, etc., según lo dicho más arriba) unas veces se adopta una secuencia metódica y otras, no.

¹⁵ Las citas completas de todas estas obras se encuentran en la bibliografía adjunta.

4. LA COMPARACIÓN DE LOS MÉTODOS Y EL COMENTARIO DE UN CASO AISLADO

En este apartado compararemos dos pares de obras y comentaremos un caso aislado para tratar de responder principalmente a dos preguntas:

- ¿Es justificable presuponer que si dos obras declaran adoptar un mismo método van a presentar una idéntica secuencia didáctica?
- ¿Hasta qué punto la adscripción a uno u otro método por parte de una obra responde a criterios exclusivamente didácticos?

El primer par de obras estará constituido por dos métodos Gaspey-Otto-Sauer publicados por un único autor (Pavia 1894 y 1895a); el segundo par, por dos métodos Ahn, uno mixto y otro metódico (Gómez 1864 y Richeri 1861 respectivamente). El caso aislado será el de Pizarro (1873).

1. Las dos obras de Pavia, como hemos dicho, declaran que siguen el método Gaspey-Otto-Sauer y ambas –el dato no es baladí– están publicadas por G. Groos.

Pavia (1894 - *Grammatica elementare della lingua spagnuola con temi, esercizi e letture*) organiza su texto con treinta y seis *lezioni* que constituyen la segunda parte del volumen (*Morfologia*, pp. 13-171). La primera parte –denominada *Grafia e fonetica*, pp. 1-12– no sigue un esquema metódico, pues ni su secuencia didáctica se reitera en otras ocasiones ni se subdivide el material en *lezioni*; sus bloques de textos más frecuentes son los apartados de caja completa numerados. Al final de la segunda parte se incluyen anexos (pp. 171-210) tales como ejercicios, pequeños diálogos, lecturas, un apéndice sobre las monedas españolas y un vocabulario italiano-español y otro, español-italiano); tampoco los anexos tienen carácter “metódico” y todos se ubican externamente a las *lezioni*. Por lo que se refiere a la parte “metódica” de la gramática, cada *lezione* incluye: (i) un primer sector (o varios primeros sectores) en el que se dan informaciones gramaticales, (ii) un glosario con el léxico necesario para realizar los ejercicios del apartado siguiente, (iii) los ejercicios antes mencionados que pueden ser de lectura, de comprensión y de traducción y que están basados en un texto español, (iv) un ejercicio de traducción basado en un texto italiano; y (v) con alternancia suficientemente sistemática, otro texto español para la lectura o italiano para la traducción.

Pavia (1895a - *Grammatica della lingua spagnuola con temi, letture e dialoghi*) organiza su método en las partes II (*Morfologia*, pp. 25-217) y III (*Usi delle parole e sintassi*, pp. 219-344), en la parte morfológica incluye treinta y cinco *lezioni* y varios apéndices externos al método (pp. 215-217) sobre la ortografía, similitudes morfológicas entre el español y el italiano y sobre las monedas españolas y, en la parte de usos y sintaxis, veintidós *lezioni* y otro apéndice externo (pp. 338-344) con diálogos sobre temas variados. Como Pavia 1894, la obra inicia y finaliza con textos no metódicos que aquí constituyen la Parte I (*Grafia e fonetica*, pp. 3-22) y la Parte IV (*Esercizi Varí*, pp. 347-388) con ejercicios, antologías literarias y un vocabulario italiano-español y otro, español-italiano. La peculiaridad “metódica” de Pavia (1895a) es que sigue una secuencia en la Parte II y otra diferente en la Parte III. En la segunda parte, se vuelven a proponer los cuatro primeros bloques de Pavia (1894), se desecha el quinto y se añade, en su lugar, preguntas y

respuestas de temas variados. En la tercera parte, la secuencia se distribuye de la siguiente manera: el primer bloque es idéntico al primero de Pavia (1894) y de la Parte II de Pavia (1895a), el segundo se identifica con el cuarto de los mismos sectores y, a estas dos secuencias, se añade una tercera (textos antológicos para la lectura) y una cuarta (preguntas de comprensión y conversación).¹⁶

La comparación de estas secuencias de bloques de textos –que podemos observar esquemáticamente en la *Tabla 2*–¹⁷ nos demuestra que un mismo *método* puede tener varias realizaciones diferentes por lo que se refiere a su secuencia didáctica no solo en obras diferentes –aunque se trate de un mismo autor y de una misma editorial– sino incluso entre las partes de una misma obra.

Pavia (1894)	Pavia (1895a)	
	Parte II. Lezioni I-XXXV	Parte III. Lezioni I-XXII
(i) informaciones gramaticales en cajas completas, columnas de ejemplos, tablas gramaticales, notas a pie de página, etc.	(i) informaciones gramaticales en cajas completas, columnas de ejemplos, tablas gramaticales, notas a pie de página, etc.	(i) informaciones gramaticales en cajas completas, columnas de ejemplos, tablas gramaticales, notas a pie de página, etc.
(ii) glosario para ejercicios siguientes en columnas	(ii) glosario para ejercicios siguientes en columnas	–
(iii) ejercicio de lectura, comprensión y traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en español)	(iii) ejercicio de lectura, comprensión y traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en español)	–
(iv) ejercicio de traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en italiano)	(iv) ejercicio de traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en italiano)	(ii) ejercicio de traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en italiano)
(v) ejercicio de lectura en cajas completas, notas a pie de página (texto en español)	–	–

¹⁶ Con respecto a la tercera obra de Pavia (1895b - *Grammatica spagnuola*) y su relación con los métodos, en Lombardini (2017) decíamos «Aunque el autor no lo reconozca, esta estructura recuerda –por la reiteración sistemática de sus secuencias– un “método” didáctico, pero tal “método” en este caso se revela mucho más maleable y flexible que el adoptado por el mismo autor en Pavia (1894 y 1895a).» (pp. 123), «En Pavia (1895b) (“método” no declarado explícitamente y de aplicación poco sistemática), el esquema de secuencias didácticas para cada *capo* es: (i) texto de información lingüística; (ii) una serie de ejercicios (frases sueltas o texto narrativo o descriptivo con un glosario destinados a la traducción); y (iii) en los apartados finales se añade una antología de textos en castellano con glosas» (pp. 191) y también «El tercer texto de Pavia (1895b) está mucho menos relacionado con los dos anteriores (1894 y 1895a) que estos entre sí. Se trata de una obra bastante exitosa (cuatro ediciones) que podría considerarse un “método” genérico, es decir, con una secuencia didáctica, sí, pero no reconocible en ningún otro método “firmado” (como el Gaspey-Otto-Sauer de las obras anteriores). La obra hace hincapié en la ejercitación, en la morfología y en la pronunciación y ortografía e incluye notas a pie de página de corte gramatical, glosarios a pie de texto y una antología de textos en castellano.» (pp. 199).

¹⁷ Tanto en esta como en la tabla siguiente, los bloques de texto incluyen una parte sustancial (contenidos) y una formal, por ejemplo, el primer bloque de texto de Pavia (1894) habrá de interpretarse “informaciones gramaticales” (contenido gramatical) “en cajas completas, columnas de ejemplos, tablas gramaticales, notas a pie de página, etc.” (aspecto formal).

Pavia (1894)	Pavia (1895a)	
	Parte II. Lezioni I-XXXV	Parte III. Lezioni I-XXII
(v) ejercicio de traducción en cajas completas, notas a pie de página (texto en italiano)	(v) preguntas y respuestas para la conversación en dos columnas	-
		(iii) textos antológicos para la lectura en cajas completas con glosas a pie de texto
		(iv) preguntas de comprensión y conversación en listas

Tabla 2 – Secuencias didácticas de Pavia (1894 y 1895a)

2. El segundo par de obras siguen el *método* Ahn, una de forma *mixta* y otra como *método puro* (Gómez 1864 y Richeri 1861 respectivamente).

La primera gramática que adopta un método didáctico, es la de Gómez. Se trata del “método Ahn” que, con cierta probabilidad el autor tomó de la tradición de francés para germanófonos (Ahn [1834]), aunque cabe la posibilidad de que también haya seguido algunas de sus muchas adaptaciones a las lenguas europeas. Por otro lado, en su parte estrictamente gramatical, Gómez sigue muy de cerca la obra de Marín y, por esto hemos caracterizado a Gómez (1864) como obra *mixta*. La adopción de un “método” se extiende a una parte voluminosa de la obra (los §§ 1-12 (pp. 10-42) y los §§ 32-40 (pp. 66-78) de la *Ortología*), pero no en la mayoría de ella. La secuencia del método adoptado es la siguiente: (i) un glosario (información léxica) con entradas españolas y sus equivalencias italianas, (ii) una o más reglas gramaticales, (iii) un texto constituido por una serie de frases en español dedicado a la comprensión y a la traducción al italiano y (iv) un texto constituido por una serie de frases en italiano dedicado a la traducción al español. Tal secuencia se respeta plenamente en el primer bloque de apartados (§§ 1-12); en el segundo (§§ 32-40), en cambio, la información léxica inicial se transforma en glosario y se ubica al pie del texto italiano. El autor declara en la *Avvertenza generale per la intelligenza di questo sistema* lo esencial de su método:

- A) Il presente sistema abbraccia in ogni numero una quantità di parole, le quali formano la prima parte in ispagnuolo da tradursi all'italiano, e la seconda in italiano da tradursi allo spagnuolo. Piccole regole saranno date, ove occorra, in principio.
- B) Le parole già poste in un numero antecedente giuocheranno ancora ne' numeri susseguenti, senza essere ripetute in principio: il che è fatto a bello studio onde si abbia a riandare, occorrendo, il già detto nei numeri precedenti.
- C) Inoltre in ogni tema si troveranno due o tre parole non accennate nel principio dei temi, onde il discente abbia luogo a impratichirsi cercandole nel Dizionario. (p. 10)

La segunda gramática del par es también un *método* Ahn –y, por tanto, pueden suponerse las mismas fuentes que para la de Gómez–; su sistematicidad es mucho más evidente que en el primer texto de esta comparación, aunque con cierta frecuencia se

permite variaciones, incluso vistosas, en su secuencia didáctica.¹⁸ La parte “metódica” de la obra se organiza a partir de un núcleo de sesenta y cuatro apartados numerados (pp. 9-181); a estos apartados se les añade un primer sector “no metódico” dedicado a la ortografía y a la pronunciación (pp. 5-9) y un sector final de anexos (pp. 189-221) con listados de abreviaciones, diálogos, textos antológicos, ortografía española antigua y moderna, uso antiguo de tiempos verbales y un diccionario de voces antiguas españolas con sus correspondencias modernas y sus equivalentes italianos. La secuencia didáctica con las que se estructura el método prevé que cada una de ellas esté formada por un apartado con número impar y el del número par que le sigue inmediatamente. En el número impar se encontrará (i) información gramatical sobre uno o más temas gramaticales, (ii) un glosario de términos o sintagmas en español con su equivalencia italiana; y (iii) una serie de frases españolas o de textos antológicos en español. En el número impar siguiente se completará la secuencia con un texto en italiano para la traducción.

La situación descrita para ambas gramáticas se puede observar con mayor claridad en la *Tabla 3*.

Gómez (1864)		Richeri (1871)
§§ 1-12	§§ 32-40	
(i) información léxica en listados léxicos españoles con equivalencias italianas en dos columnas (con algunas notas a pie de página)	–	–
(ii) informaciones gramaticales en cajas completas ordenadas con letras	(i) informaciones gramaticales en cajas completas ordenadas con letras	(i) informaciones gramaticales en cajas completas, tablas o cuadros gramaticales, listados abiertos, etc.
–	–	(ii) información léxica en listados léxicos españoles con equivalencias italianas en dos columnas
(iii) ejercicio de lectura, comprensión y traducción en cajas completas (texto en español)	(ii) ejercicio de lectura, comprensión y traducción en cajas completas (texto en español)	(iii) ejercicio de lectura, comprensión y traducción en cajas completas (texto en español)
(presencia esporádica)	(presencia esporádica)	(vi) ejercicio de traducción en cajas completas con glosas españolas intercaladas entre paréntesis (texto en italiano)
(vi) ejercicio de traducción en cajas completas (texto en italiano)	(iii) ejercicio de traducción en cajas completas (texto en italiano)	
	(iv) información léxica en cajas completas con entradas españolas y equivalencias italianas a pie de texto	

Tabla 3 – Secuencias didácticas de Gómez (1864) y Richeri (1871)

¹⁸ Aunque el título de la primera edición de Richeri sea prácticamente idéntico al de la gramática de Gómez (1869) estas dos gramáticas no presentan ningún tipo de filiación.

En esta segunda comparación se vuelve a manifestar que un mismo *método* puede tener varias realizaciones en su secuencia didáctica y que, incluso, tal variación puede observarse dentro de una misma obra.

3. El caso de Pizarro (1873) tiene un cierto interés por lo que se refiere al *método* y a su denominación. La primera edición de la obra se publica con el título *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degli italiani secondo i metodi moderni* y en su prólogo se la identifica con el *método di Ollendorff*. Ahora bien, existen otras ediciones del texto (1877², 1881³, 1884⁴, 1887-1888⁵, 1894⁶, 1896⁶, 1900-1901¹⁰, 1914¹¹) que en nada se diferencian de la primera, como no sea por su título (*Nuovo metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola secondo il metodo di F. Ahn*), título en el que –como puede observarse– se asegura que se trata de un *método Ahn* (¡!). Es claro que la adjudicación del método a una u otra denominación, al menos en algunos casos, respondía a una cierta oportunidad comercial o a una moda que las editoriales estaban, por decirlo de alguna manera, obligadas a seguir, más que a razones puramente didácticas.

5. CONCLUSIONES: LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS

A partir del estudio hasta aquí realizado, podemos afirmar que –desde nuestro punto de vista– un *método* para ser considerado tal (i) debe estar dedicado a la enseñanza o aprendizaje de una L2 o LE, (ii) debe proponer tanto contenidos teóricos como ejercicios, (iii) debe estar organizado estructuralmente con múltiples “unidades didácticas” y (iv) cada unidad didáctica debe proponer el mismo esquema estructural que aquí denominamos *secuencia didáctica*.

Claramente, hemos constatado que las obras concretas no siempre siguen al pie de la letra estos requerimientos, es más, en la mayor parte de los casos están acompañadas por introducciones (normalmente fonético-ortográficas) y por anexos variados que no cumplen con los requisitos enumerados. Ahora bien, estos elementos extraños no constituyen un impedimento para que se consideren *métodos* sin más a las obras que los presentan, siempre que se ubique externamente al grupo central de las “lecciones”. Si, en cambio, estos elementos se incluyen dentro de las mismas “lecciones” –haciendo que la obra se aleje aún más del modelo propuesto– deberá hablarse de *métodos mixtos*.

Los *métodos* están caracterizados –como se ha dicho– por la adopción de una *secuencia didáctica* única para cada una de sus unidades (*partes, lecciones, unidades, etc.*). Dichas *secuencias didácticas* son, en sí, una sucesión de *bloques de textos*, es decir, una sucesión de unidades tipográficas con sus respectivos géneros textuales del contenido. Muchas son las unidades tipográficas posibles (cuadros o tablas, entradas lexicográficas, listados, notas, textos con márgenes ampliados o de caja completa, columnas, etc.) y muy numerosas son también los géneros textuales del contenido (antologías, diálogos, ejemplos, ejercicios, equivalencias, sinónimos, glosarios, glosas, informaciones gramaticales o contrastivas, etc.).

En otras palabras:

terminología	caracterización
<i>Método didáctico canónico:</i>	obra para la enseñanza/aprendizaje de una L2 o LE, cuyos contenidos teórico-prácticos se organizan en múltiples unidades didácticas que repiten una secuencia didáctica idéntica o con mínimas variaciones; puede proponer elementos extraños externamente a sus unidades.
<i>Método didáctico mixto:</i>	método didáctico que propone elementos extraños dentro de sus unidades didácticas.
<i>Secuencia didáctica:</i>	sucesión fija de bloques de texto que se repite en cada una de las “lecciones” del volumen.
<i>Bloque de texto:</i>	la conjunción de una unidad tipográfica y un género textual del contenido.
<i>Unidad tipográfica:</i>	estructura gráfica homogénea, por ejemplo, los cuadros, las tablas, las entradas lexicográficas, las notas, los textos de caja completa, las columnas, etc.
<i>Género textual del contenido:</i>	género textual con que se presenta un contenido, por ejemplo, las antologías, los diálogos, los ejemplos, los ejercicios, los glosarios, las informaciones gramaticales, etc.

Por otra parte, como se sabe algunos *métodos* fueron objeto de una sola publicación y otros se reprodujeron en series –incluso muy numerosas– de publicaciones, tales series recurrían al amparo del prestigioso nombre de su “inventor” para aprovechar de la buena “fama” didáctica y comercial que tal nombre les otorgaba. Ahora bien, el hecho de que (i) dos obras –como hemos podido apurar– incluso amparándose bajo el mismo *método* pudieran ser radicalmente diferentes o que (ii) una obra, impunemente, pueda adscribirse a un método en su primera edición y a otro, en las siguientes o que (iii) las secuencias que hemos denominado didácticas pudieran cambiar incluso en la misma obra, nos lleva a pensar que lo verdaderamente definitorio de los *métodos didácticos* anida en el recurso al concepto de *secuencia didáctica* y no a su adscripción a un *método* u otro.

De todo esto se desprende nuestra propuesta para el estudio de este tipo de obras desde el punto de vista didáctico, especialmente las del siglo XIX y principios del XX: la clave metodológica reside, principalmente, en recurrir a las *secuencias didácticas*, los *bloques de texto*, las *unidades tipográficas* y los *géneros textuales del contenido*. Tales herramientas, creemos, nos asegurarán buenos resultados a la hora de indagar la clave didáctica de estos *métodos*.

REFERENCIAS BLIOGRAFICAS

- AHN, J. Franz (1834): *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*, Colonia: M. Du Mont-Schauberg.
- ALCALDE MATO, Nuria (2011): “Principales métodos de enseñanza de Lenguas extranjeras en Alemania”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6, 9-23.

- ANÓNIMO (1885): *Grammatica pratica della lingua spagnuola ad uso degli italiani*, Buenos Aires: s/e.
- 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.
- BARBERO BERNAL, Juan C. (2014): “Verbo y gramáticas de italiano para hispanohablantes: principales textos del siglo XIX”, en María Luisa Calero *et al.* (coords.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus Publikationen, 35-45.
- BLANC SAINT-HILAIRE, Marie Jean (1847): *Nuovo Franciosini, o sia, grammatica della lingua spagnuola all'uso degli italiani; con nuove regole e spiegazioni intorno alla moderna pronuncia e all'ortografia, ricavate dalle opere de' migliori grammatici*, París y Lyon: Cormon e Blanc.
- BORRONI, Bartolomeo (1812): *Nuovissima grammatica spagnuola compilata da Bartolomeo Borroni ad uso degl'italiani*, Milán: Giovanni Silvestri.
- CATÀ, Giu. (1870): *Nuovissimo Franciosini, ossia, grammatica della lingua spagnuola per uso degli italiani. Adattata al metodo del dottore Ollendorff*, Barcelona y Buenos Aires: Carlo Alou.
- COCCOLO, Gian G. (1895): *Lingua spagnuola*, Livorno: S. Belforte e C. y Giusti.
- FINOTTI, Irene (2010) *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*, Bologna: CLUEB (*Quaderni del CIRSIL*).
- FOULQUES, Alessandro E. (1898): *Corso teorico-pratico di lingua spagnuola*, Buenos Aires y Milán: Bietti.
- GAFFINO, Francesco (1869): *Nuovo metodo di H. G. Ollendorff per imparare a leggere, scrivere e parlare una lingua in sei mesi. Ammaestramento teorico-pratico nella lingua spagnola*, Fráncfort del Meno: C. Jügel.
- GIANOTTI, Oreste (1876): *Grammatica castellana*, Turín: F.lli Bocca.
- GÓMEZ, Tomás (1864): *Metodo sintetico, ovvero, sistema teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola*, Trieste: Lloyd austriaco.
- GORRA, Egidio (1898): *Lingua e letteratura spagnuola delle origini*, Milán: Hoepli.
- JANUWSKA, Karolina (2018): “Evolución de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Forum Filologiczne Ateneum*, 1 (6), 145-157.
- LOMBARDINI, Hugo E. (2014): *Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX: el caso de Francesco Marin*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- LOMBARDINI, Hugo E. (2016): *Gramáticas de español para itálofonos (1801-1875)*, Bologna: CLUEB.
- LOMBARDINI, Hugo E. (2017): *Gramáticas de español para itálofonos (1876-1900)*, Bologna: CLUEB.
- MANETTA, Filippo y Edoardo RUGHI (1872-1873): *Grammatica della lingua spagnuola*, 2 vols., Turín: Loescher.
- MARIN, Francesco (1833): *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*, Roma: Salviucci.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (2010): “Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Aula*, 16, 137-154.

- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- MONACI, Ernesto y Francesco D'OVIDIO (1879): *Spagnolo*, Nápoles: Monaci y D'Ovidio.
- PAVIA, Luigi (1894): *Grammatica elementare della lingua spagnuola con temi, esercizi e letture*, Heidelberg: G. Groos.
- PAVIA, Luigi (1895a): *Grammatica della lingua spagnuola con temi, letture e dialoghi*, Heidelberg: G. Groos.
- PAVIA, Luigi (1895b): *Grammatica spagnuola*, Milán: Hoepli.
- PIZARRO, Mattia (1873): *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degli italiani secondo i metodi moderni*, Milán: Gnocchi.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge y Madrid: Cambridge University Press.
- RICHERI, Giacomo (1871): *Nuovo metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnola secondo il metodo di F. Abn*, Milán: Paolo Carrara.
- SÁEZ RIVERA, Daniel M. (2007): *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SAN VICENTE, Félix y Carmen CASTILLO PEÑA (2015): *Historiografía lingüística sobre el español en Italia de los ss. XVI-XVIII. Perspectiva actual*, en *Studi linguistici e letterari tra Italia e mondo iberico in età moderna*, Florencia: Olschhki, 99-111.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997): *Los métodos de la enseñanza de idiomas*, Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- SCHILLING, Giulio y Fortunato DEMATTIO (1890): *Grammatica spagnola con ispeciale riguardo alla lingua parlata*, Lipsia: G. A. Gloeckner.
- SILVESTRI, Paolo (2001), *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- ZUCCARO, Luigi (1881): *Grammaticchetta spagnuola*, Milán: Sonzogno.