

Las gramáticas dialogadas del español en el Siglo de Oro: el caso de Ambrosio de Salazar

V. ÁLVAREZ ROSA Y C. QUIJADA VAN DEN BERGHE
Universidad de Salamanca

1. Introducción

El *Espexo general de la gramática en diálogos* –manual de español publicado en Francia en 1614– se ha estudiado habitualmente bajo la óptica de la historiografía lingüística atendiendo a su aportación doctrinal dentro de la tradición gramaticográfica española¹. De forma menos sistemática se ha aludido a sus planteamientos metodológicos, casi siempre a través de valoraciones negativas², que ya surgían incluso desde el momento de aparición del manual en el ambiente de enseñanza del español del país vecino (Oudin, Marcos Fernández). El particular formato de la obra es objeto de burla de algunos de sus coetáneos:

[...] sino me opusiera a todo quanto está escrito, impreso, viendo el yerro manifestado contra los mismos principios, que todos los días, se aumentavan con las Gramáticas, tan graciosas, que han escrito que más causan risa, que enseñan. Que diremos de los libros que han traducido el buen Salazar con sus once de obeja, que ni se sabe si son Gramáticas, o diálogos, o historias, ellos mismos se hacen maestros sin examinarse, i sin haber sido discipulos...

(Marcos Fernández, 1647:152)

1. Para una revisión de la cuestión véanse los trabajos de Morel-Fatio (1901), Lope Blanch (1959), Monroy Casas (1986), Vanderlynden (1986), Manzano González (1988), Sánchez Pérez (1992), Collet Sedola (1993 y 1996), Hernández Sánchez y López Martínez (2004), López Martínez (2006) y Sáez Rivera (2007).

2. Especialmente Morel-Fatio y Sánchez Pérez (*apud*. Marcos Sánchez, 2009).

Sin embargo, el trabajo de Mercedes Marcos Sánchez (en prensa b) –«La enseñanza de E/LE según Ambrosio de Salazar. [Notas para una (re)lectura del *Espexo general de la gramática en diálogos*]»– ofrece claves novedosas para su interpretación y marca la pauta sobre la que, a nuestro entender, se ha de construir el análisis.

Esta aportación pretende indagar sobre las diversas estrategias pedagógicas de la obra, desdobladas en dos vertientes: (i) género discursivo dialogal y (ii) tipología textual de la explicación; porque, si bien todos los críticos están de acuerdo en su deficiente formación gramatical, Ambrosio de Salazar tenía una amplia experiencia docente y debía de saber qué es lo que querían sus alumnos con exactitud.

2. Tradiciones metodológicas en la enseñanza de lenguas durante los Siglos de Oro

En una época en la que el aprendizaje de lenguas era de vital importancia en Europa –fuera por motivos comerciales, políticos, etc.–, prolifera la edición de material didáctico. El debate sobre cuál era el método perfecto estaba en boca de todos los maestros y teóricos de las lenguas³. El «enfrentamiento» metodológico venía ya del Medievo: aprendizaje *por uso* (enseñanza directa o conversacional) o *por arte* (enseñanza gramatical). Tal dicotomía hay que ponerla en relación con la finalidad y los destinatarios de las obras. De un lado, los manuales conversacionales –basados en vocabularios, coloquios que debían ser memorizados, traducidos y puestos en práctica con los maestros– constituían una herramienta eficaz para aquellos que carecían de una formación específica en lenguas clásicas y quisieran aprender rápidamente los usos reales del idioma (comerciantes en su mayor parte); de otro, las reglas gramaticales suponían el sustento teórico necesario para los que estaban familiarizados con el latín o el griego (nobles, estudiantes escolares y universitarios). No obstante, este debate se solía producir en un plano teórico, ya que en la práctica la oferta ofrecía una simbiosis de materiales, bien en el interior de un mismo manual o publicados de manera fragmentaria y complementaria. Se trataba, al fin y al cabo, de llegar al mayor público posible y no desatender ninguna competencia lingüística.

Así pues, una de las fórmulas integradoras de ambas tendencias de mayor éxito es la disposición esquemática de las reglas gramaticales seguida de coloquios «familiares»⁴, vocabularios, modelos de cartas, a modo de apéndices: Stepney, Minsheu, Luna, etc.

3. Las dos maneras o sendas de Salazar: Gramática en diálogos

Reflexiones metodológicas aparte⁵, el autor murciano afincado en Francia se encuentra ante la problemática de cómo integrar globalmente bajo el mismo marco ambos recur-

3. Vid. Brevia Claramonte (1994), Caravolas (1995), Marcos Sánchez (2006 y 2008).

4. Diálogos cuya tradición se remonta a la Edad Media, con gran éxito en la enseñanza del latín. Durante la primera mitad del siglo XVI se hacen aún más populares con la aparición de los *Familiarum Colloquiorum formulae* de Erasmo (y sus traducciones en español), la *Exercitatio linguae latinae* de Luis Vives o la serie políglota inaugurada por el *Vocabulaire pour apprendre à bien lire, écrire et parler français et flameng* de Noël de Berlaimont (Amberes, 1530).

5. En Marcos Sánchez (en prensa b) se comentan detalladamente.

sos. Encuentra una solución original, alejada del quehacer y canon de la época⁶: desarrolla los contenidos (gramaticales, culturales, pragmáticos y meramente conversacionales) por medio del diálogo entre un profesor de lenguas y su alumno. En su presentación se reconocen los ecos de las cartillas escolares (diálogo catequístico de pregunta-respuesta), los coloquios familiares (tradición conversacional de enseñanza de lenguas) y los diálogos cultos renacentistas (modelo ciceroniano).

Salazar aúna la doble metodología en su manual y así se lo aclara explícitamente al lector:

G.

Digame señor Antonio que orden se puede tener para hablar este Castellano con facilidad sin ayudarse de la Gramatica, porque pienso que es vna cosa muy larga para los que no tienen lugar de estudiar y que no han estudiado en latin yo creo que V.M. sabe algun secreto en esto, y si me lo dize yo serè el primero que vsará del porque yo me desespero quando pienso entrar en las coniugaciones y verbos segun la Gramatica Latina.

A.

Yo se lo diré de la vna manera y de la otra, para que tome la senda que fuere mas à su gusto y mejor, y esto mañana porque oy es ya tarde...

[Día 1.º, 53-54]

Se trata, por tanto, de presentar la doctrina gramatical de una forma amena y aparentemente ligera: el maestro da la *lección* conversando mientras pasea con su alumno. Así, aprovechará determinados pasajes para ofrecer otros datos curiosos (anécdotas, fórmulas de tratamiento, costumbres españolas, etc.) proponiendo un modelo de conversación real y cercana.

4. Elección del género dialogal

La tradición culta de los diálogos renacentistas permite a Salazar ampararse en un género mediante el que exponer su doctrina y, al mismo tiempo, reflejar el uso de la lengua. En nuestra opinión y, a pesar de que localicemos pasajes próximos a los diálogos de enseñanza de lenguas –como veremos a continuación–, el modelo que trata de seguir nuestro autor, con mayor o menor coherencia, es el recuperado por los humanistas a partir de los patrones clásicos. Por supuesto, el *Espexo* no es el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, y sus recursos literarios y retóricos son muchísimo más limitados, pero desarrolla el marco y la caracterización de los personajes con la suficiente profundidad como para adscribirlo a dicha tradición literaria.

6. En este periodo tan sólo se ha encontrado el desarrollo dialogado de la doctrina gramatical en otras dos obras: *Grammatica con reglas muy provechosas y necessarias* de Baltasar de Sotomayor (Alcalá de Henares, 1595), la primera gramática del francés para españoles (*apud.* García Bascañana, 2000 y 2005); y la *Llave capítal con la qual se abre el curioso y rico thesoro de la lengua castellana* de Juan de Sotomayor (Leipzig, 1706) (*apud.* Sáez Rivera, 2007: 960-977). Ambos manuales explican su elección de la forma dialogada –en la portada o en el aviso al lector– como clave teórica y práctica para aprender una lengua vernácula. No podemos detenernos aquí en la comparación de estos textos con el *Espexo* de Salazar, aunque resulta evidente el afán pedagógico de sus autores.

4.1. Creación del marco

A pesar de que no se produzca un pacto dialogal explícito, sí se detallan pormenorizadamente las cuestiones sobre el espacio, tiempo y circunstancias de los encuentros a través de las acotaciones⁷ de los personajes que, como en los diálogos de Luciano y Erasmo, se deducen de la propia charla. Las citas entre maestro y alumno se desarrollan a lo largo de siete días⁸: habitualmente se reservan los paseos por el muelle y la alameda de Rouen para las explicaciones de gramática y las comidas (en casa de Guillermo, el alumno francés, o de Alonso, el maestro) para las anécdotas y las conversaciones triviales. Resulta curioso –y a la vez un recurso eficaz para distribuir y dosificar la exposición– que las charlas se organicen en torno a los turnos de comida y al apetito de los interlocutores: necesidad de la siesta para evitar el sopor tras el almuerzo, circunstancias idóneas para el diálogo (pp. 54, 283-284, 309, 370-371, entre otros ejemplos). Es costumbre que tras los saludos iniciales al comienzo de cada día se entre en materia y se finalice la jornada acordando el emplazamiento y la hora del siguiente encuentro, pero a veces esta rutina se modifica. Tal improvisación logra que se alcancen situaciones comunicativas más espontáneas y se rompa la rigidez ficcional pactada: el maestro se duerme el quinto día (p. 146), altercado en la calle que da lugar a la narración de anécdotas (pp. 310-313), etc.

4.2. Caracterización de los interlocutores

En contraposición a los diálogos escolares de los manuales de español, las intervenciones de los dos personajes del *Espexo* son mucho más complejas y permiten desarrollar con mayor riqueza su psicología y sus rasgos individualizadores. Observemos a continuación su funcionalidad dentro del esquema dialogal:

a) Guillermo

De acuerdo con la fórmula catequística básica (de origen medieval, continuada y enriquecida en el Renacimiento), el alumno es el encargado de preguntar sus dudas al maestro. No olvidemos que Guillermo ya conoce la lengua española –que ha aprendido por uso, escuchando a soldados españoles y leyendo (pp. 77-78)– aunque no a la perfección, tal y como demuestran las anécdotas sobre equívocos lingüísticos y sus propias palabras: «mas no es tiempo perdido, pues me haze merced de darme esos puntos que entre ellos ay muchos que yo no sabia» (p. 197). Es la figura del alumno la que organiza, distribuye, recuerda, anticipa la materia, pide aclaraciones o recorta y ajusta los contenidos. Tan sólo excepcionalmente hacia el final de la obra el maestro toma las riendas de la conversación:

A.

[...] dígame que sera lo que nos hará passar el tiempo oy [...]

G.

V.M. sabe lo que se deue seguir en ella, porque ya sabe lo que yo sé, pues nunca oy tanto, como he oydo de su boca.

7. Sentido de *acotación* de Vian Herrero (1987).

8. Distribución que parece haber tomado de los diálogos de Stepney en su *Spanish schoole master* (1591).

A.

Lo que seria menester dezir agora es las coniugaciones, porque son el cimiento desta plática...

[Día 6.º, 244-245]

Al igual que la figura de Marcio, del *Diálogo de la lengua* de Valdés, Guillermo «se reserva casi siempre la función de impulsar los nuevos temas, zanjando, cuando ya considere suficiente o agotado el asunto anterior, o exigiendo más precisiones, explicaciones o ejemplos si lo juzga necesario» (Vian, 1987: 51-52)⁹.

b) *Alonso*

El maestro español responde a las preguntas del discípulo. En él se concentra la doctrina cuando constituye la principal autoridad de la materia. Ocasionalmente se rompe este esquema y pregunta a Guillermo alguna cuestión sobre la lengua y costumbres francesas; en estos fragmentos donde ambos comparten el peso intelectual.

4.3. Modelo ciceroniano. Esquema maestro-discípulo

En los pasajes donde se explica el contenido doctrinal, Salazar desarrolla el esquema básico pregunta-respuesta característico de otros diálogos de la época: (i) pregunta de Guillermo, (ii) intervención larga de Alonso, (iii) aprobación del discípulo, síntesis de lo hablado y cambio de tema (prototípico en los días primero y quinto)¹⁰.

4.4. Mimesis conversacional

Este aspecto, de gran importancia para el género dialogal, destaca llamativamente en el *Espexo*. Como venimos insistiendo, no sólo se pretende plasmar un contenido teórico, sino también reflejar lo más real y naturalmente posible la conversación. La familiaridad e inmediatez de la charla se consigue a través de la caracterización de los personajes. Alumno y maestro se conocen bien y desde el primer día se nos advierte de ello:

Alonso.

Dios le de los buenos dias señor Guillermo, digame si se sirue, como se halla de salud, porque me dixeran que estaua mal dispuesto ayer tarde.

[...]

G.

Dexemònos de esos cumplimientos pues nos conocemos como familiares amigos ...

[Día 1.º, 1-2]

Dicha cercanía permite crear charlas distendidas plagadas de anécdotas, humor, expresiones coloquiales y la recreación de situaciones «reales»: invitación a almorzar, fórmu-

9. Insistimos, no obstante, en la diferente naturaleza de ambos textos: mientras que el *Diálogo de la lengua* se inserta bajo el modelo de diálogo «dialéctico» (donde la voz del autor se reparte en varios personajes para alcanzar unas conclusiones tras un complejo sistema argumentativo), el *Espexo* se enmarca bajo la forma del diálogo «pedagógico», puesto que la doctrina de Salazar queda aglutinada en la figura del maestro.

10. Eventualmente puede ampliar la fórmula y añadir, tras la explicación del maestro, una pregunta-objeción del alumno (p. 50-53).

las de tratamiento (criados, soldados, etc.), interrupciones más o menos educadas, narración de chascarrillos (algunos de dudoso gusto), etc.

5. Carácter híbrido del *Espexo*

La manera de confeccionar diálogos en los Siglos de Oro no es única ni responde a un patrón fijo. En ellos confluyen diversas técnicas que cada autor puede combinar con mayor o menor orden. Lo argumentado por Jesús Gómez (2000: 60-61) para los catecismos encaja con lo que ocurre en el *Espexo*: «No hay una manera única de escribir catecismos dialogados en el siglo XVI, sino diversas formas dialogadas que oscilan entre el coloquio familiar erasmista, como en la doctrina cristiana de Valdés, y el formulario de preguntas y respuestas». De ahí que diversos autores hayan destacado la confluencia de estas dos tradiciones dialogadas y el «juego de equívocos» que propone Salazar ya desde el título de la obra (Marcos Sánchez, en prensa b; y Sáez Rivera, 2007).

Además, el diálogo es el vehículo para transmitir la doctrina y es en este punto donde la pericia del murciano parece flaquear en ocasiones. No son pocos los momentos en que se olvida del marco dialogado –a pesar de que trate de recuperarlo mediante breves intervenciones del alumno y aligerar así la lección– y nos encontramos ante largas y farragosas digresiones monologales (sobre gramática, listas de vocabulario, frases, anécdotas). También refleja aquí la tendencia generalizada desde fines del siglo XVI: «van apareciendo, sobre todo en el último cuarto del siglo XVI, varios diálogos libresco y enciclopédicos [...] en los que más que manifestar opiniones, se pretende recopilar lo que se ha escrito sobre una determinada materia [...] El proceso por el que el diálogo se hace progresivamente más enciclopédico y erudito implica, al mismo tiempo, que se aumenta la subordinación de la oralidad supuesta en la mimesis del diálogo al carácter libresco del impreso» (Gómez, 2000: 83-84).

Se reconocen de esta manera tres tipos de actos discursivos vinculados a una distinta funcionalidad: (i) diálogo mimético de una conversación real asociado a los contenidos culturales (el característico del segundo día, los principios y cierres de cada jornada, en relación directa con los diálogos escolares de Minsheu, Stepney, Oudin, etc.); (ii) diálogo más formal y artificioso (encuadre retórico de los aspectos doctrinales en forma de pregunta-respuesta); y, por último, (iii) discurso monologal (digresiones del maestro).

6. El *Espexo* visto por la Lingüística del texto

En todo acto didáctico es importante el manejo de las secuencias expositivo-explicativas¹¹, tal y como se confirma en el vasto listado de sólidas monografías que existe en la bibliografía especializada (Montolío, 2000; Álvarez Angulo, 2001; Vázquez, 2001; Ruiz Bikundi y Tusón, 2002). En ellas, desde el punto de vista didáctico, se recogen técnicas que facilitan tanto el reconocimiento de estos tipos de discursos como su aprendizaje.

11. A pesar del gran número de títulos que confirman la diferencia conceptual entre «explicación» y «exposición», pongamos por caso Combettes y Tomassone (1988) y Bassols y Torrent (1997), en esta comunicación serán tratados como sinónimos, e incluso podrá encontrarse el sintagma compuesto: «expositivo-explicativo».

Aunando las propuestas teóricas de éxito que se han formulado bajo el amparo de la lingüística textual a propósito de la explicación (Grize, 1981; Coltier, 1988; Adam, 1992), nos encontramos que la estructura básica de los textos expositivos-explicativos responde a la siguiente secuencia: hay un contenido complejo que a partir de una interrogación explícita o implícita, se va dilucidando a lo largo del discurso a través de demostraciones y justificaciones¹². Así, podemos distinguir «actos explicativos globales» y «actos explicativos particulares». El primero, en el caso que nos incumbe, corresponde con dar a conocer los entresijos de la lengua hablada en la época; el segundo, con aclarar cada una de las dudas que afloran en las intervenciones de los dos personajes. El acto explicativo global del *Espexo* contempla como participantes del mismo tanto a Ambrosio de Salazar como a todos aquellos que se acercaran a este manual con fines pedagógicos y de aprendizaje; en cambio, los participantes del acto explicativo particular se reducen al maestro Alonso y al aventajado alumno Guillermo.

Para realizar este estudio desde el prisma discursivo-lingüístico, nos hemos centrado en el acto explicativo particular, más concretamente, en la fase en la que se despliegan todos esos mecanismos que caracterizan a un texto con fines didácticos. El objetivo es comprobar si un manual «dialogado» de idiomas como el *Espexo* puede ser calificado como claro y de fácil entendimiento y estudio, y por tanto de manual explicativo, o, si por el contrario, carece de estos procedimientos estratégicos y, por ende, pasa a ser uno más de esos tantos estudios que sólo recogen los conocimientos gramaticales de forma sistemática.

7. Estrategias comunicativas de la explicación: «expansión» informativa

Para dicha comprobación, vamos a partir de aquellas estrategias que los estudios de didáctica han considerado recomendables para una correcta comunicación. Entendemos por «estrategias comunicativas» aquellos mecanismos relacionados entre sí por una finalidad común; a partir de esta premisa colegimos, por tanto, que las «estrategias comunicativas de la explicación» son aquellos recursos que tienen como objeto facilitar la tarea de comprensión de los conceptos y guiar el hilo conductor del discurso¹³.

En esta ocasión, mostramos interés por aquellas operaciones cuya finalidad primera es la de regular la densidad informativa, reduciendo el campo a las propias de la «expansión». De esta manera, mediante definiciones, ejemplos, esto es, mediante reformulaciones parafrásticas, por un lado (Vilà i Santasusana, 2005: 52), y, por el otro, mediante comparaciones y contrastes el maestro amplía una idea que considera es nueva o compleja para el alumno.

12. Por supuesto que se trata de un esquema prototípico, y en tal sentido no hay que esperar necesariamente que se den todas y cada una de las fases, ni tampoco este orden exacto.

13. Asociada a esta tipología aparecen las subdivisiones de cada diálogo/día. Los subtítulos con los que se esquematiza el *Espexo* obedecen a una distinta motivación (aunque tipográficamente no se diferencien entre sí, lo que podría originar la confusión del lector): (i) introducen la voz aparte del autor (p. 199), (ii) separan el diálogo trivial de la gramática (pp. 181, 152, 230) y (iii) distribuyen las cuestiones doctrinales (p. 226, 231).

La idea esencial que subyace en el empleo de este concepto es que con la reformulación parafrástica¹⁴ se vuelve sobre lo dicho para expresarlo de otra forma, pero manteniendo una equivalencia en el plano del contenido proposicional. Así, se suele considerar que X es parafrasis de Y cuando X reformula el contenido de Y; en este supuesto, X actuaría como una amplificación explicativa que tiene una información equivalente a otra (Y), pero que es formulada con otras palabras o con una estructura sintáctica distinta. La finalidad de este mecanismo es la de corroborar que lo que se quiere emitir es lo que efectivamente se emite. A continuación vamos a extraer algunos fragmentos del *Espejo* que se caracterizan, precisamente, por ser ejemplo de esos modos distintos de reformular enunciados.

7.1. La definición

Un modo de ampliar la explicación de un concepto consiste en valerse de su definición *stricto sensu*. Con este procedimiento se consigue explicar la equivalencia proposicional entre dos segmentos textuales. El primero o *explanandum* (S1) es el término con el que se designa el concepto que se ha de definir, y el segundo o *explanans* (S2) es el conjunto de rasgos verbales que permiten identificar el primer segmento.

Veamos en el ejemplo siguiente como el maestro «comienza la declaración de la Gramática» con la exposición clara de lo que es la «gramática» en sentido preciso, si bien aprovecha para dejar entrever la finalidad de su aprendizaje:

A.

Avrà de saber V. M. que Gramatica es vn arte muy prouechoso para los que quieren aprender vna lengua de qualquier pays que sea, mediante que quieran tomar vn poco de trabaxo como auemos dicho el primer dia de nuestra conuersacion¹⁵, donde por ella se saben muchas cosas de muy grande declaracion como las Declinaciones, y las nueue partes que llaman de la Oracion como las que compuso Antonio de Nebrixa en Latin.

[Día 5.º, 152-153]

Donde sí encontramos auténticas definiciones «canónicas», es decir, las que consisten en incluir lo que hay que definir en una categoría más extensa semánticamente y, a continuación, expresar los rasgos particulares de la clase que se está definiendo (Vilà i Santasusana, 2005: 53) es cuando Alonso intenta aclarar las clases de palabras. Un fragmento esclarecedor es el referente al «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 vnos que son Substantivos y otros Adiectiuos.

[Día 5.º, 153]

14. No detallamos las distintas clases de reformulación, ya que la bibliografía especializada no coincide en establecer una única taxonomía y el sólo hecho de exponer cada una de las propuestas ocuparía más tiempo del prefijado.

15. Las pistas que corroboran ese carácter interactivo, cotidiano y oral de este manual son las marcas de referencia temporales a otros días. Marcas como: «auemos dicho el primer dia de nuestra conuersacion», que dicho sea de paso, contribuyen a dotar de cohesión a la conversación en conjunto.

Otra forma de reformulación parafrástica es la basada en la relación de sinonimia que, junto con la traducción del término nuevo, favorece la correspondencia entre la lengua castellana y la francesa, idioma materno del alumno. Muestra de lo dicho se reproduce en el siguiente fragmento a propósito del concepto «ladinamente». Este, empleado por Alonso en su intervención, es explicado por él mismo, dos turnos más adelante, tras una solicitud de aclaración realizada por Guillermo:

A.

Creame que los que la saben cortar ladinamente que hablan con mucha grauedad.

G.

Que quiere dezir ladinamente y cortar la lengua? porque si la lengua se cortasse no se podria hablar ni de la vna manera ni de la otra.

A.

El hablar cortadamente es como el Frances *correctement*, y el dezir ladinamente es hablar sin titubear que en Frances se dize *sans begayer*.

[Día 3.º, 63-64]

7.2. El ejemplo

Con los procedimientos de ejemplificación se consigue activar la capacidad de asimilación de conocimientos de manera más rápida y accesible que si los contenidos se expusieran despojados de cualquier elemento discursivo de carácter pragmático. Este uso estratégico, en algunas ocasiones aparece por petición expresa del alumno, generalmente, cuando el turno anterior, el del maestro, ha sido dilatado. Un fragmento que bien puede dar fe de ello es el siguiente, que surge tras una larga disertación a propósito de la conjugación:

G.

Pues auemos hablado tanto de los verbos al ordinario, yo lo ruego me haga la merced de dezir otros que esten acompañados con otras palabras que càigan à proposito por medio de las cuales yo pienso aprender muy bien.

A.

Yo soy contento pues gusta assi, y no nos auemos juntado sino para dar gusto el vno al otro.

Del Verbo traer.

Indicatiuo.

Tiempo presente en

Singular.

Yo traigo el coraçon triste.

Tu traes tus pensamientos malos.

El trae el rostro disfigurado.

Plural.

Nosotros traemos que merendar.

[Día 6.º, 318-319]

En otras ocasiones, el maestro de español refuerza el concepto nuevo con un ejemplo deliberado. En cierta medida, toma este mecanismo como material de apoyo para llevar a cabo el propósito de la explicación. Así sucede cuando intenta demostrar a Guillermo los diferentes «usos de las cortesías de España» –como él llama–. Esa «vuestra merced», ese «el», ese «vos» y ese «tu» no sólo van acompañados por frases que señalan su contexto pragmático del tipo «Dios guarde à V. M., à gente de calidad», «Dios os guarde, à gente de menor estado», etc., sino que además va más allá y propone como material de apoyo una serie de epístolas ejemplares de acuerdo con esta taxonomía¹⁶. El esquema que sigue para ello está constituido por: el encabezado que especifica el tipo de carta, seguido del ejemplo propiamente dicho para terminar con un análisis del mismo. Puesto que este es el esquema común, sólo vamos a traer hasta aquí la «carta tercera de vos»:

He entendido el cuidado que auiaades tenido en solicitar mi negocio, yo os doy las gracias, pues me emplee en vos mas que en otra ninguna persona, encomiendo os lo, de manera que pues aueis hecho lo mas, hagais lo menos, y con esta confiança no digo mas sino que quedo muy à vuestro seruicio.

Por esta carta se puede ver el estilo desta manera de hablar de vos, que es muy diferente de los otros, y oyga el estilo de tu, por esta carta.

[Día 5.º, 179-180]

7.3. Los recursos analógicos: la comparación y el contraste

Los recursos de comparación y, en particular, los de contraste son útiles a la hora de encuadrar el nuevo concepto con la ayuda de elementos próximos y conocidos para el destinatario. Podría decirse que estos dos recursos, cercanos entre sí por su esencia analógica, son una manera directa de apelar la experiencia del que tenemos delante. Tanto uno como otro tienen un rendimiento extraordinario en las explicaciones didácticas, pues se presupone una actitud cooperativa del emisor respecto al receptor: una analogía que no posea un conocimiento compartido puede provocar el efecto contrario. Los beneficios de este uso son útiles en la medida en que sirven de puente entre el conocimiento compartido y la nueva información abriendo, así, una vía para la integración del nuevo concepto (Vilà i Santasusana, 2005: 55).

En el caso particular que nos ocupa, el empleo del contraste es superior en número que el de la comparación. No tenemos que olvidar que el destinatario de este manual es francés, por lo que es esperable que Alonso contraste, cada vez que tiene ocasión, las particularidades de la lengua castellana con las de la lengua del país vecino. Así, en el quinto día cuando le da algunos «puntos necesarios para hablar y escribir» aprovecha para señalar la distinción existente entre las dos lenguas en cuanto a la terminación de palabras:

A.

Que nunca se escriue en Español con T, en medio de una palabra como para dezir, intencion, conversacion, donacion, administracion, diminucion, parti-

16. Materiales anexos que solían insertarse en los manuales de idiomas.

cion, abolicion, y otras que el Frances escriue siempre con T, como el Latin. Por la segunda regla es, que el T, no se escriue nunca en la fin de vna palabra como el Frances, mas la mayor parte acaban en O, como en estas palabras, haziendo, queriendo, tomando, dando y boluiendo, esto es quanto al T.

[Día 5.º, 81]

En otra ocasión, tras explicar la articulación de la letra «ñ» y antes de ofrecer el típico listado de palabras que contiene dicha letra, realiza el siguiente inciso ortográfico contrastivo: «mas el Frances las escriue, assi *Seigneur*, y el Español Señor, advirtiendo que el rasgo que está en cima sirve del g, como en Frances» (Día 4.º, 119).

8. Conclusiones

A través de este análisis hemos atendido a las diversas estrategias pedagógicas de un manual de español poco ortodoxo y ciertamente alejado de la trayectoria de enseñanza de lenguas. Se ha pretendido justificar su presentación formal «en diálogos» y los mecanismos explicativos utilizados para la facilitar la comprensión de la doctrina. Su carácter híbrido ha sido puesto de manifiesto mediante el desglose de las distintas tradiciones: cartillas escolares, diálogo culto renacentista y los coloquios específicos de E/LE. En nuestro estudio discursivo del *Espexo* hemos tomado como muestra tres mecanismos propios de la regulación informativa (definición, ejemplo y analogía) por resultar clarificadores, así lo hemos creído, a la hora de adaptarse al procesamiento de la información que pudieran seguir los receptores de este manual. Asimismo, el empleo de estos recursos viene a confirmar la tesis de que, si bien Salazar ha sido tachado de «mal gramático»¹⁷, sí reúne ciertas cualidades que lo avalan de buen pedagogo. El conocimiento del programa metodológico de Vives o Erasmo y su puesta en práctica, junto con la sistematización de estrategias comunicativas propias de la explicación así lo confirman.

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types y prototypes*, Paris, Nathan.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. M. (1997): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- BREVA CLARAMONTE, M. (1994): *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CARAVOLAS, J. (1995): «Apprendre à parler une langue étrangère à la Renaissance», *Historiographia Linguistica*, XXII: 3, pp. 275-310.
- COLLET-SEDOLA, S. (1993): «L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650)», *Histoire Épistémologie Langage*, 15/II, pp. 39-50.

17. Tal y como afirman Morel-Fatio (1901) y Sánchez Pérez (1992)

- (1996): «Gramáticos y gramáticas: España en Francia (1600-1650)» en *Studia Aurea. Actas del III Congreso de la AISO*, ed. I. Arellano (*et al.*), vol. I, pp. 161-168.
- COLTIER, D. (1988): «Introduction le gestion de exemples dans les textes a thèse», *Pratiques*, 58, pp. 23-44.
- COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988): *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas, De Boerck Wesmael.
- FERNÁNDEZ, M. (1647): *Instruction espagnole accentuée*, Colonia, A. Bingio.
- GARCÍA BASCUÑANA, J. (2000): «À propos de la première grammaire française publiée en Espagne (1565): histoire et contenus» en *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*, ed. Jan de Clercq (*et al.*), Leuven, Orbis Supplementa (Peeters), pp. 485-501.
- (2005): «Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX», *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, Universidad de Zaragoza, pp. 129-144.
- GÓMEZ, J. (2000): *El diálogo renacentista*, Madrid, Laberinto.
- GRIZE, J. B. (1981): «Logique naturelle et explication», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XIX, 56.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. y LÓPEZ MARTÍNEZ, M.^a I. (2004): «Planteamientos lingüísticos en el Espexo general de la gramática... de Ambrosio de Salazar» en *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística: actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, ed. C. Corrales Zumbado (*et al.*), Madrid, Arco/Libros, vol. II, pp. 795-807.
- LOPE-BLANCH, J. M. (1959): «*La Gramática española* de Jerónimo de Texeda», NRFH, XIII, pp. 1-19.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M.^a I. (2006): «Aportación de Salazar a la teoría ortográfica en España» en *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la SEHL*, ed. A. Roldán Pérez (*et al.*), Murcia, Universidad de Murcia, vol. II, pp. 941-952.
- MANZANO GONZÁLEZ, R. (1988): «Algunas observaciones acerca de la gramática española de A. de Salazar» en *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, ed. M. Ariza (*et al.*), Madrid, Arco/Libros, pp. 1233-1242.
- MARCOS SÁNCHEZ, M. (2006): «Orientaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVI» en *El Castellano y su codificación gramatical. Volumen I: de 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, dir. José J. Gómez Asencio, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua Española, pp. 481-506.
- (2008): «Orientaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVII», en *El Castellano y su codificación gramatical. Volumen II*, dir. José J. Gómez Asencio, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua Española, pp.749-782
- (2009): «La enseñanza de E/LE según Ambrosio de Salazar. [Notas para una (re) lectura del Espexo general de la gramática en diálogos]», *Actas del VI Congreso Internacional de la SEHL*, Cádiz. J. M. García Martín (dir.): *Estudios de historiografía lingüística*. Cádiz, Universidad de Cádiz, 421-436.
- MONROY-CASAS, R. (1986): «El método homeopático para la enseñanza del español de Ambrosio de Salazar» en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en*

- España: Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, ed. F. Fernández, Valencia, AESLA, pp. 501-515.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel Practicum, 3 vols.
- MOREL-FATIO, A. (1901): *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*, Paris-Toulouse, Picard & Privat.
- RUIZ BIKUNDI, U. y TUSÓN, A. (2002): «Explicar y argumentar», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, pp. 5-10.
- SÁEZ RIVERA, D. M. (2007): *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral.
- SALAZAR, A. (1614): *Espexo general de la gramática en diálogos, para saber la natvral y perfecta pronunciacion de la lengua Castellana. Seruira 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 séptima son contenidas las phrasis de la dicha lengua hasta agora no vistas*, Rouen, Adrien Morront.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- VANDERLYNDEN, A. M. (1986): «Ambrosio de Salazar: Espexo general... émigration et linguistique appliquée», *Cahiers du CRIAR*, IV.
- VÁZQUEZ, G. (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VIAN HERRERO, A. (1987): «La mimesis conversacional en el *Diálogo de la Lengua* de Juan de Valdés», *Criticón*, 40, Toulouse, pp. 45-79.
- VILÁ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2005): *El discurso oral y formal. Contenido de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, GRAÓ.