

Eco de Madrid, ó sea curso práctico de la buena conversación española (1858), un manual de español para alemanes e ingleses principiado y dirigido por Juan Eugenio Hartzenbusch

DANIEL M. SÁEZ RIVERA (CORRESPONDING AUTHOR)

MARÍA HEREDIA MANTIS

Universidad de Granada

Received: 2025-05-08 / Accepted: 2025-10-3

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.35158>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En este trabajo presentamos y estudiamos un manual poco conocido para la enseñanza del español a alemanes del siglo XIX, siendo uno de sus autores ciertamente famoso: el poeta, dramaturgo, intelectual y académico de la lengua Juan Eugenio Hartzenbusch. Como hispano-alemán, de padre germánico, Hartzenbusch inició y dirigió la obra *Ecos de Madrid, ó sea curso práctico de la buena conversación española* (1858, 1.^a ed.) en la que nos centramos. El manual consiste en 93 diálogos, confeccionados por Hartzenbusch y por Enrique Lemming (profesor de alemán e inglés en la Universidad Central de Madrid), y en un breve diccionario español-alemán por Booch-Árkossy, autor de otros materiales para enseñar español en Alemania. Dado el contenido del manual, se enmarcará en el contexto de la enseñanza del español a germanófonos en el siglo XIX, siguiendo a Sánchez Pérez (1992), Voigt (1998) y Sáez Rivera (2014), y más en concreto en el género de los diálogos escolares o lingüístico-literarios para enseñar español (Sáez Rivera, 2005, 2012), con la tensión habitual entre mimesis de la oralidad y presentación de una lengua pregramaticalizada, simplificada y graduada, que sea aprehensible por los estudiantes.

Palabras clave: historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, diálogo escolar, mimesis de la oralidad, Hartzenbusch.

Echo of Madrid, or Practical Course in Good Spanish Conversation (1858), a Spanish Manual for German and English Learners, Initiated and Directed by Juan Eugenio Hartzenbusch

ABSTRACT: In this paper, we present and examine a little-known manual for teaching Spanish to German speakers in the 19th century, whose primary author is nonetheless quite renowned: the poet, playwright, intellectual, and member of the Spanish Royal Academy, Juan Eugenio Hartzenbusch. As a Spanish-German—his father being of German origin—Hartzenbusch initiated and directed the work *Eco de Madrid, ó sea curso práctico de la buena conversación española* (1858, 1st ed.), which constitutes the focus of our study. The manual consists of 93 dialogues, composed by Hartzenbusch and Enrique Lemming (professor of German and English at the Central University of Madrid), and a brief Spanish-German dictionary authored by Booch-Árkossy, who also produced other materials for teaching Spanish in Germany. Given the content of the manual, it is situated within the broader context of Spanish language instruction for German speakers in the 19th century, following the works

of Sánchez Pérez (1992), Voigt (1998), and Sáez Rivera (2014). More specifically, it belongs to the genre of school or linguistic-literary dialogues for teaching Spanish (Sáez Rivera, 2005, 2012), reflecting the usual tension between mimetic representations of orality and the presentation of a pre-grammaticalized, simplified, and graded form of language that is accessible to learners.

Keywords: history of teaching Spanish as a foreign language, classroom dialogue, mimesis of orality, Hartzenbusch

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos y estudiamos un manual poco conocido para la enseñanza del español a alemanes del siglo XIX. Uno de sus autores es el afamado poeta, dramaturgo, bibliotecario del rey y académico de la lengua Juan Eugenio Hartzenbusch. Como hispano-alemán de padre germánico, Hartzenbusch inició y dirigió la obra *Ecos de Madrid, ó sea curso práctico de la buena conversación española* (1858, 1.^a ed.) que estudiamos. El manual contiene 93 diálogos confeccionados por Hartzenbusch y Enrique Lemming, profesor de alemán e inglés en la Universidad Central de Madrid, y un breve diccionario español-inglés elaborado por Lemming, pensado para el público anglófono, que fue permutado en la edición para germanófonos (1859, 1.^a ed. serie alemana) por un breve diccionario español-alemán confeccionado por Booch-Árkossy, autor de manuales y diccionarios para enseñar español en Alemania y que, además, firma el prólogo de esta edición. Dado el contenido del manual, se enmarcará en el contexto de la enseñanza del español a germanófonos en el siglo XIX, siguiendo a Sánchez Pérez (1992), Voigt (1998) y Sáez Rivera (2014), y más en concreto en el género de los diálogos escolares o lingüístico-literarios para enseñar español (Sáez Rivera, 2005). En estos diálogos didácticos era habitual la tensión entre mimesis de la oralidad y presentación de una lengua pregramaticalizada, simplificada y graduada, que sea aprehensible por los estudiantes. Los diálogos empleados como muestra de lengua en la enseñanza de ELE no son oralidad pura y auténtica, pero la imitación resultaba muy útil para acercar la realidad social de una lengua a aprendientes que no reciben *input* directo.

Primero trazamos el estado de la cuestión del manual y su historia textual, para después encuadrarlo en la tradición discursiva del diálogo escolar para enseñar español en Europa, y más particularmente en Alemania, donde esta obra se inserta explícitamente en una serie editorial. Luego, analizamos pormenorizadamente su caracterizadora mimesis de la oralidad. Por último, extraemos las debidas conclusiones que ponen en valor el acierto y atractivo preterido del texto, a la vez que planteamos futuras vías de exploración del texto.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN, CONTENIDO E HISTORIA DEL TEXTO

La primera noticia del *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* (1858) se debe al artículo pionero de Gallardo (1936, p. 380), quien

apuntaba que esta obra “nos presenta un nuevo aspecto de la actividad literaria de Don Juan Eugenio Hartzenbusch”, al que hasta entonces se le conocía “como crítico, dramaturgo, bibliófilo, académico”, pero que “en este volumen se nos revela como pedagogo, interesado en la preparación de un manual para la difusión de su lengua materna entre los extranjeros y particularmente entre ‘los compatriotas de [su] padre’”. Sánchez Pérez (1992, p. 202-203) llama la atención sobre *Eco de Madrid* como libro que responde a la “urgencia y necesidad de adecuar los libros de diálogos a la realidad del siglo” XIX. Siendo Hamburgo y Leipzig los principales centros impresores de manuales para aprender español en Alemania (Voigt 1998), precisamente sintió esa perentoriedad renovadora Wilhelm Violet, quien le pidió a Juan Eugenio Hartzenbusch un librito de esta índole para su nueva serie *Los Ecos*.¹ Por problemas de salud, solo pudo realizar una parte: en el prólogo detalla que solamente compone las páginas 19-32 y 80-90, en estas últimas se incluye un “dramita ya ántes impreso en España”. Sánchez Pérez (1992, p. 202) señala el éxito del libro, argumentando que en 1887 se editó por sexta vez.

Según las fuentes manejadas,² la obra probablemente estuviera preparada en 1857, según se deja entrever en el prólogo original y en la carta enviada por los editores Giegler y Violet. Fue publicada por la editorial Truebner and Company a la vez en Londres y Leipzig. La primera edición de la serie alemana es de 1859. En la serie anglo-alemana contamos con, al menos, hasta una sexta reedición y en la alemana hasta una séptima.³

¹ Se conserva la carta peticionaria en la Biblioteca Nacional de Madrid: “[Brief], 1857 Jan. 12, Leipzig, an Juan Eugenio Hartzenbusch, bibliotecario de su Majestad, Madrid” firmada por Wilhelm Violet y Rudolph Giegler, signatura MSS/20810/89.

² En especial la Biblioteca Virtual de la Filología Española <<https://www.bvfe.es/es/>> y Karlsruher Virtueller Katalog-Karlsruhe Virtual Catalog <<https://kvk.bibliothek.kit.edu/index.html>>.

³ Palau (1948: 522) y BVFE dan cuenta de una serie para francófonos publicada en Leipzig Bruselas y París, con vocabulario al francés de Booch-Arkossy. La primera edición de 1863 se conserva en la Biblioteca de la Universidad de Dresden, signatura Ling.Hisp.77. La segunda edición de 1877 se conserva en la Biblioteca Regional de Madrid, fondo antiguo, signatura A-3445. En sus preliminares se describe la existencia de la colección *Eco* también para holandeses y rusos, series que parecen no haber sido publicadas.

Tabla 1. Información bibliográfica de las ediciones halladas

Serie para anglófonos con vocabulario español-inglés firmado por Lemming	Serie para germanófonos con vocabulario español-alemán firmado por Booch-Árkossy
Primera edición: 1858. BNE, signatura 1/44320.	Primera edición: 1859. Koninklijke Bibliotheek, La Haya, signatura 123 O 30; Stanford University, Green Library, signatura 468.6 .H338.
Segunda edición: 1870. ⁴ BNE, signatura 1/74216.	Segunda edición: 1865. ⁵ New York Public Library, signatura RGS (Hartzenbusch, J. E. Eco de Madrid).
Tercera edición: 1877. ⁶ Harvard Library, signatura HWR8SV; New York Public Library, signatura 7237.51.	Tercera edición: 1870. ⁷ Harvard Library, signatura HN2P48; New York Public Library, signatura KPD 1141; Université de Strasbourg, signatura CD.122.353.
Cuarta edición: 1884. ⁸ British Library, signatura 12941.b.47; Toronto UI, *LaS.GrH3383e.	Cuarta edición: 1877. Biblioteca del CSIC, signatura SXIX/211030; Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek, signatura 8 Gl.V,27/54.
Quinta edición: 1891. ⁹ Harvard Library, signatura HWR8UA; New York Public Library, signatura 7237.51.5.	Quinta edición: 1882. ¹⁰ Erzbistum Muenchen und Freising Bibliothek, signatura M/109 00203.
Sexta edición: 1898. ¹¹ Harvard Library, signatura EducT 22118.98.445.	Sexta edición: Perdida.
	Séptima edición: 1891. Universität Augsburg, signatura 01/IM 1535 H338(7); Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, signatura L25/265.

En 1895, de manera paralela, se publica una obra de título casi idéntico, *Eco de Madrid: ejemplos prácticos de conversación castellana*, escrita por Rafael Altamira. El editor sigue siendo Rudolph Giegler y se imprime también en Leipzig, pero en la imprenta de Metzger & Wittig. A diferencia del *Eco de Madrid* de Hartzenbusch y Lemming, esta obra no es un diálogo pedagógico, sino un catálogo de frases hechas adecuadas según la situación comunicativa. Por esta razón, el subtítulo lo desliga de la serie editorial estudiada.

A partir de la 8.^a edición de 1907 se produce una nueva versión del texto por parte de Pedro de Múgica con el subtítulo de *Paliques* (como el título de los artículos periodísticos de Leopoldo Alas “Clarín”), con reedición en 1911 y 1915 como 9.^a edición. Algunos diá-

⁴ BICRES V (registro 944, p. 126).

⁵ BICRES V (registro 436, p. 65).

⁶ BICRES V (registro 1753, p. 214).

⁷ BICRES V (registro 945, p. 126).

⁸ BICRES V (registro 2712, p. 319).

⁹ BICRES V (registro 3918, p. 453).

¹⁰ Daniel M. Sáez Rivera posee un ejemplar impreso.

¹¹ BICRES V (registro 5030, p. 571).

logos de esta versión se lanzaron en disco de pizarra bajo el nombre de *Los Ecos Violet*. De esta manera, la colección *Ecos* superaba su propio tiempo y se adentraba en el siglo XX apostando por la modernización de formato.

El manual está compuesto por varios preliminares, concretamente un prólogo en español de Hartzenbusch y otro en inglés de su colaborador Lemming¹² en la versión inglesa o de Booch-Arkossy¹³ en la versión alemana, 93 diálogos numerados cuyo título particular se indica en el índice, el cual organiza el diálogo en secuencias en función del aspecto de la vida descrito: doméstico, público, comercial, festivo o de la época del año ambientada. Estas secuencias son las siguientes, según el índice en inglés de la primera edición (pp. XI-XII):

- 1) “THE DOMESTIC CIRCLE, being the ordinary incidents of a day from early in the morning till night.” (diálogos 1-9), pp. 1-13
- 2) “ANOTHER FAMILY CIRCLE” (diálogos 10-13), pp. 13-18
- 3) “NEW- YEAR’S DAY” (diálogos 14-26), pp. 19-32.
- 4) “A STROLL ABOUT MADRID” (diálogos 27-33), pp. 32-43
- 5) “VARIETIES” (diálogos 34-93, organizados a su vez en subsecuencias sin títulos), pp. 42-144.

La versión inglesa incluye una sección inicial sobre “The Spanish Alphabet” y un vocabulario final hispano-inglés a modo de glosario porque sirve para aclarar dudas morfológicas, léxicas y enciclopédicas. Incluye algunas formas flexionadas de diferentes verbos en lugar de simplemente recoger el infinitivo como lema del verbo, e incluye nombres propios antroponímicos (incluso de literatos, a modo de canon explícito, como Calderón y Góngora) y toponímicos (como La Mancha por Don Quijote). La versión alemana posterior suprime la sección del alfabeto a cambio de unas leves observaciones ortográficas, y parte de la nomenclatura hispano-inglesa de Lemming para una versión alemana de Booch-Arkossy en la que abrevia y expande las definiciones. Un examen comparativo minucioso de ambos vocabularios podría señalar los procesos de modificación de entradas. En unas primeras calas superficiales no hemos encontrado diferencia en cuanto a los lemas recogidos, pero este análisis merece ser tratado de manera pormenorizada en futuras investigaciones.

3. *ECO DE MADRID* DENTRO DE LA TRADICIÓN DISCURSIVA DEL DIÁLOGO ESCOLAR Y EN SU SERIE EDITORIAL

Eco de Madrid se emplaza en tanto miembro del género pedagógico del diálogo escolar¹⁴ como pieza o engranaje central de la comunidad discursiva de géneros para aprender y enseñar español en Europa, conforme se traza en Sáez Rivera (2011) para el siglo XVIII (antes para los siglos XVII-XVIII en Sáez Rivera 2008a), pero extensible y matizable para el siglo XIX, según se muestra en la Tabla 2.

¹² Véase la ficha de autor en BVFE: <<https://www.bvfe.es/es/autor/9926-hartzenbusch-juan-eugenio.html#Lemming>>.

¹³ Véase la ficha de autor en BVFE: <<https://www.bvfe.es/es/autor/9372-booch-arkossy-friedrich.html>>.

¹⁴ Preferimos esta denominación ya asentada siguiendo las recomendaciones de Swales (1997) y Loureda (2004), en lugar del término *diálogo lingüístico-didáctico* propuesto por Esteba Ramos (2021), por considerarlo excesivamente largo y de menor precisión terminológica.

Tabla 2. *Cuadro sinóptico: prototipos genéricos de la comunidad discursiva de E/LE (s. XVIII) (Reproducción de Sáez Rivera, 2011, p. 558).*

GÉNERO	FORMA	FORMATO	CONTENIDO	FUNCIÓN PEDAGÓGICA
<i>Gramática</i> (texto corrido)	Descriptiva	[-folio]	Metalingüístico (niveles: – fónico-gráfico; – morfológico; – sintáctico)	Enseñanza deductiva: – nivel fónico-gráfico; – nivel morfológico; – nivel sintáctico.
<i>Diálogo escolar</i>	Dialógica	[-folio]	Realista	Enseñanza inductiva: – nivel sintáctico; – nivel léxico; – nivel pragmático.
<i>Nomenclatura</i>	Descriptiva (tabular)	[-folio]	Metalingüístico (nivel léxico: sustantivos)	Enseñanza deductiva: – nivel léxico (onomasiología): léxico básico o términos técnicos.
<i>Diccionario</i>	Descriptiva (alfabética)	[+folio]	Metalingüístico (nivel léxico)	Enseñanza deductiva: – nivel léxico (semasiología): léxico general.
<i>Narración breve</i>	Narrativa	[-folio]	Realista	Enseñanza inductiva: – nivel pragmático.
<i>Refrán</i>	Argumentativa	[-folio]	Realista	Enseñanza inductiva: – nivel pragmático.
<i>Carta</i>	Dialógica (diferida)	[-folio]	Realista	Enseñanza inductiva: – nivel pragmático; – nivel textual.
<i>Itinerario</i>	Descriptiva (tabular)	[-folio]	Realista (geografía)	Enseñanza deductiva: – culturemas.
<i>Notas histórico-lingüísticas</i>	Explicativa	[-folio]	Metalingüístico (diacrónico)	Enseñanza deductiva (herramienta mnemotécnica): – nivel fónico-gráfico; – nivel léxico; – culturemas.

De este modo, otros géneros como la gramática, la nomenclatura, el diccionario, la narración breve, el refrán y la carta, pero incluso el itinerario y las notas histórico-lingüísticas, aparecen como secuencia textual en *Eco de Madrid*, de la siguiente manera:

- 1) *Gramática*: incluso el mismo diálogo 1 recoge y explica la lección gramatical del “artículo” en castellano (pp. 2-3); por otra parte, de modo inductivo, el texto enseña un sistema con leísmo personal masculino general y ocasional de cosa, aparte de

laísmo generalizado, según el prestigio aún de la norma leísta-laísta (Lapesa 1996) pese a que la Academia había abandonado ya el laísmo en la cuarta edición de su gramática (Sáez Rivera 2008b).

- 2) *Nomenclatura*: sobre todo en situaciones de compras, se incluyen listas de artículos que funcionan a manera de vocabularios temáticos (por ejemplo, el caso de la ropa, diálogo 23, p. 28).
- 3) *Diccionarios*: los diálogos solían incluir glosas marginales (así en Minsheu 1599) o en una sola columna frente a los diálogos a dos columnas (a partir de Oudin 1608); en este caso, se insertan puras definiciones lexicográficas en el cuerpo del texto, por ejemplo, las de *garrote* (p. 65), *capear* y *picar* o *tauromaquia*.
- 5) *Narración breve*: como se hacía en la serie o tradición editorial de Minsheu (seguida por Oudin y luego Sobrino) se incluyen breves narraciones conforme se hace en la conversación oral, normalmente de tipo gracioso o chistoso (así el de la p. 29, o el de la p. 48).
- 6) *Refrán*: según ya se advertía en los prólogos, los diálogos tenían la intención de enseñar la fraseología cotidiana y coloquial, por lo que están trufados de refranes, como “Obras son amores y no buenas razones” (p. 12), luego repetido en otro diálogo y etiquetado como tal (“¿No habéis oído el refran *obras son amores?*”), o “*Al buen callar llaman Sancho*” (p. 78).
- 8) *Carta*: ya la colección seminal de Berlaumont en el Flandes del siglo XVI incluía cartas, pero aquí el recurso se potencia. Se intercalan todos los géneros epistolares de la época: la carta oficial y la memorial, la declaración de amor y la de amistad como subtipos de cartas familiares, la carta de luto como subtipo de carta familiar de estilo intermedio (a pesar de la naturaleza de la relación entre emisor y destinatario, la pompa fúnebre precisa elevación en el registro), la carta de recomendación, la esquila (una de Palacio y otra de anuncio de matrimonio como testimonio de las cortesías habituales en la vida social), la tarjeta de invitación a evento social y el billete, distribuidos por capítulos según la finalidad comunicativa de cada tipo de misivas. La exposición tipológica de las cartas permite mostrar al aprendiente la importancia de los tratamientos de cortesía a los destinatarios de las cartas. Esta es, precisamente, una de las funciones pedagógicas principales del género del diálogo escolar, ya señalado en Sáez Rivera (2005, 2008a), pero también en Esteba Ramos (2018), aunque no en todos los casos se recurra a la carta como género textual instrumento para esta enseñanza. Se confirma “usted” abreviado como “V.” como el tratamiento por defecto de la época, con un *tú* muy restringido dirigido a hijos y entre amigos fraternos (cf. Sáez Rivera 2015, 2021), pero también se documentan tratamientos de la época como *mamá* (cuya difusión con acento agudo a la francesa apuntan ya Bustos Gisbert y Recuero Iglesias 2003), *señorita* (todavía de uso actual según razona Stoll 2006), *señorito* o *caballero*. Otro aspecto fundamental al abordar la carta es la construcción discursiva epistolar en español como género escrito de la vida cotidiana. Se aprecia la diferencia entre las cartas, que incorporan saludo, cuerpo principal (con exordio, narración y petición) y despedida, frente a esquelas y billetes que prescinden de las partes externas. La carta negocial incluye una postdata, que permite mostrar cómo incorporar información a la carta una vez está ya concluida y firmada (cf. Heredia, 2025).

- 9) *Itinerario*: dado que son textos útiles para viajar por España, en este caso en lugar de incluir la ruta de un viaje por todo el país (así el diálogo octavo que añadió Oudin a la colección de Minsheu y que Howell adaptó en 1662 al final de su gramática española como “La perambulación de España y de Portugal; En un Discurso entre Carlos y Felipe”), lo que se plasma es un claro paseo por Madrid, “A stroll about Madrid”, en la secuencia de diálogos 27 a 33.
- 10) *Notas histórico-lingüísticas*: los manuales antiguos solían presentar listas correlativas de derivación del latín al castellano, que en el *Eco de Madrid* se traduce en notas etimológicas, siguiendo la moda histórico-comparativa de la época; el vocabulario final recoge la hipótesis, hoy descartada, de que *usted* procede del árabe *ustad* en lugar de una derivación de *vuestra merced* (aún defendida por Krotoff 1963).

En cierto modo, *Eco de Madrid* recupera la tradición de mayor mimesis de la oralidad (analizada en §4) de algunas de las primeras y más conocidas piezas de la serie textual como los diálogos de Minsheu, aunque actualizándolo a un ambiente burgués y conservador católico, frente a la tendencia a diálogos cada vez más cortos, formulaicos y menos naturales de finales del XVIII y sobre todo en el XIX (algo ya señalado en Sáez Rivera 2005), especialmente en colecciones multilingües como la de M. Fernández *Conversations ou dialogues en quatre langues, française, espagnole, italienne, anglaise* (1838) o los de Madame de Genlis¹⁵.

La mayor complejidad textual de *Eco de Madrid* entronca con la propia literatura, cuya presencia se detecta en el propio texto en forma de fragmentos incluso poéticos (Quevedo, Góngora, cancioncillas) como recomendaciones indirectas a los lectores aprendientes de español. A modo de ejemplificación, también como representación de pasatiempo doméstico, Hartzenbusch incluye una obra propia, una pequeña pieza teatral en el diálogo 59 titulada *Querer de miedo. Drami-cuento á galope: Es decir que la accion va á corre-que-te-cojo*.¹⁶ Hartzenbusch mencionaba en su prólogo la incorporación exclusiva de esta obra dramática previamente publicada.¹⁷ Tanto esta incorporación como el resto de las menciones a obras literarias constituye la explicitación de un canon literario en consonancia con los preceptos literarios del momento, adelantando incluso la revalorización que recibiría Góngora como poeta insigne del XVII. Este canon explícito muestra la importancia concedida a la literatura en la enseñanza de lenguas en la época romántica, y más en Alemania (Sáez Rivera 2014), de ahí el papel otorgado a las crestomatías (Quijada van den Berghe, 2021, Sáez Rivera 2023). De hecho, se dedica un diálogo, el 53, al trabajo pedagógico con los textos literarios, en este caso un texto de Quevedo.

¹⁵ Por ejemplo según la versión alemana de 1822 de su *Manuel du voyageur; contenant une collection des dialogues utiles pour la conversation, par Madame de Genlis. En six langues : Allemande, française, italienne, anglaise, espagnole et portugaise* con el título general de *Taschenbuch für Reisende: Gespräche für das gesellschaftliche Leben; deutsch, französisch, italienisch, englisch, spanisch und portugiesisch* = *The traveler's guide / Nach dem Manuel du Voyageur der Madame de Genlis, neu bearbeitet von J. B. Fromm*, publicado en Dresden por Arnoldi.

¹⁶ Gallardo (1936, p. 381) la resume y analiza brevemente y la califica como “una especie de sainetito o juguete cómico”.

¹⁷ La obra *Querer de miedo: Drami-cuento a galope* apareció publicada en la revista satírica *La Risa. Enciclopedia de Extravagancias*, tomo 1, número 5, data de 30 de abril de 1843, revista dirigida por Wenceslao Ayguals de Izco e impresa en la imprenta Sociedad Literaria (Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España, signaturas AHS/52638 y AHS/34827). Se conserva una copia autógrafa con correcciones en BNE, signatura MSS/20835/20.

También destaca la presencia de la política, dada la inestabilidad de la época e, incluso, los estallidos de violencia que se narran en el texto. Muestran la realidad cotidiana las numerosas referencias a la prensa periódica, el gusto e interés por la pintura paralelo a otros intereses culturales como el de la literatura, o por el conocimiento gramatical, en este caso, caligráfico. La obra reviste de un costumbrismo detallado que incluye la narración completa de una corrida de toros en todas sus suertes, por ejemplo.

4. MÍMESIS DE LA ORALIDAD EN *ECO DE MADRID*

Eco de Madrid es, ante todo, un *curso práctico de la buena conversación española*, y para enseñar el idioma y sus costumbres a anglófonos y germanófonos la obra recurre a la reproducción de diálogos familiares, siguiendo la tradición del género de los diálogos pedagógicos iniciada en el siglo XVI, con los diálogos de Noel de Berlaimont, de Philippe Garnier o los *Coloquios familiares* de Meurier. Al igual que Comenius en su *Janua linguarum*, este diálogo mantiene los principios de la didáctica natural a través de la lengua en contexto. El objeto de la obra es enseñar “la buena conversación”,¹⁸ augurando las virtudes que, posteriormente, en el siglo XX se le daría a la enseñanza de idiomas a través de *métodos comunicativos*. Se imita la lengua viva con palabras de uso cotidiano que designen *realia* y se propone el aprendizaje de los significados no literales a través de muestras de su uso (Besse 2001, p. 10-14). El enfoque metodológico adoptado por los autores es funcional, trata de “recrear situaciones cotidianas y satisfacer las necesidades comunicativas” (Mancera 2008, p. 232) de extranjeros desplazados a España.

El diálogo, construido *ad hoc*, utiliza construcciones sintácticas sencillas del discurso oral, una suerte de lengua *pregramaticalizada* del uso cotidiano (Besse 2001, p. 15; Sáez Rivera 2010, p. 195), creando un contexto simulado en el que aplicar los principios gramaticales de forma nivelada. Esta lengua pregramaticalizada se crea con la intención consciente de imitar la inmediatez comunicativa de la conversación coloquial (Mancera 2008, p. 235) a la vez que pretende reflejar una suerte de fórmulas o estructuras que se puedan aprender de memoria (Sáez Rivera 2008a, p. 1185), dos objetivos que fuerzan la construcción dialogal en sentidos opuestos. Sin embargo, el diálogo decimonónico se presenta como una unidad textual completa, se aleja de los ejemplos de las gramáticas pedagógicas en los que se recrean conversaciones escuetas reducidas. *Eco de Madrid*, a pesar de dividir el diálogo temáticamente en secciones, establece la continuación entre un capítulo y otro. Es un recurso habitual de la obra mantener la misma situación comunicativa: interlocutores, momento histórico, incluso continuidad semántica y temática.

Cualquier diálogo creado para la labor pedagógica puede considerarse insuficiente porque nunca consigue una muestra de oralidad pura. Mancera (2008, p. 240) defiende acertadamente que los diálogos pedagógicos son altamente elaborados lingüísticamente, los autores realizan una “transposición” de lo coloquial sacando el coloquio de su contexto comunicativo. Estos

¹⁸ El título abandona la tradición de incorporar la voz *familiar* para definir al diálogo en cuanto a su variedad diafásica o estilística (Mancera 2008, p. 236; Viémon 2024, p. 320) y lo cambia por *conversación* siguiendo un cambio en la preferencia léxica. De entre los testimonios de la voz *conversación* en CORDE anteriores a 1900, el 40% de los casos se acumula en el siglo XIX.

diálogos son una mera imitación de la lengua oral que no puede considerarse ni perfecta ni completa (cf. Oesterreicher 2004). Es más, si la mimesis fuese perfecta, sería difícil seguir el diálogo para un aprendiente de español (Viémon 2024, p. 313). Por ello, hay ciertas características que deben ser evitadas para que la mimesis de la oralidad sea lo más conseguida posible (Calderón Campos y García-Godoy 1993). Las intervenciones conversacionales deben ser breves, pues las conversaciones reales son rápidas y dinámicas y no suelen dar pie a digresiones extensas. Las intervenciones deben ser adecuadas al contexto y no caer en la repetición de patrones gramaticales escolares, pues los hablantes reales no son gramaticalmente repetitivos. Los elementos que sí favorecen la fluidez comunicativa son los marcadores discursivos, conectores, las topicalizaciones y rematizaciones y las palabras comodín, vaciadas de contenido léxico y gramatical y utilizadas en la lengua hablada como puntos de apoyo del discurso oral. Este tipo de mecanismos se imbrican con construcciones sintácticas oralizantes (cf. Briz Gómez 1998; Vigara Tauste 2005; Domínguez Mújica 2005; Narbona Jiménez 2015).

Muchos de los diálogos de los siglos XVIII y XIX habían perdido la autenticidad conversacional de los diálogos anteriores precisamente por aumentar la proporción de fórmulas conversacionales exentas tipo pregunta-respuesta y de listas léxicas y de refranes (Viémon 2024, p. 326). A diferencia de estos, *Eco de Madrid* vuelve al formato más teatralizado del diálogo extenso que ocupa la totalidad de la obra y que avanza conforme salta temáticamente. Lemming reconocía en el prólogo su convencimiento de que el método conversacional era más efectivo para el aprendizaje que el de las guías de conversación. Sánchez Pérez (1992, p. 202-203) atribuía a esta obra “no solamente 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”. A continuación, pormenorizamos los recursos empleados por Hartzenbusch y Lemming para conseguir esta imitación tan cercana a la oralidad y la coloquialidad.

A pesar de no establecer una serie de personajes principales (*dramatis personae*) que dialoguen a lo largo de toda la obra, como establecía el *Diálogo de la Lengua* de Valdés (Vian 1987) y siguieron Berlaimont, Meurier, Sumarán y Fabre, hasta el siglo XVII (Viémon 2024, p. 324), algunos de los interlocutores permanecen en la escena varios capítulos como representantes de roles sociales: el padre y la madre de una familia, el primo, la sobrina, el visitante o la gitana adivina, entre muchos otros. Aunque los personajes son muy numerosos, que dialogan durante varios episodios o capítulos seguidos ayuda al aprendiente a seguir con mayor fluidez el método y a entender la reconstrucción de la conversación oral. A esto contribuye que varios de los diálogos se estructuren en secciones de un día de duración, lo que se extrema en el *Don Basilio* (1882) de Julius Schilling, manual de diálogos que se vertebra completamente en torno a los sucesos de un solo día (Sáez Rivera, 2012). Así ocurre en las cuatro primeras secciones de la obra: *The domestic circle* (diálogos 1 a 9) rememora la conversación de un día en una familia media, *An other family circle* (diálogos 10 a 13) se desarrolla en otro día distinto en el que esta misma familia recibe las visitas del primo Santiago y la tía Dorotea, en *New Year's Day* (diálogos 14 a 26) la conversación se extiende en el día de año nuevo, reflejando las tradiciones asociadas a la Navidad, y en *A stroll about Madrid* (diálogos 27 a 33) la conversación tiene lugar durante un paseo por Madrid, recorriendo los lugares más emblemáticos del centro de la capital.

Como un buen diálogo didáctico, no se incorpora una gramática escolar explícita. El vocabulario incorporado no ofrece definiciones propias de un diccionario, sino explicaciones

de los conceptos enmarcados en el contexto conversacional en el que aparecen. En lugar de primar las definiciones denotativas, en muchos de los lemas se incorpora tan solo la definición connotativa. Aunque los contenidos léxicos y gramaticales deben ser comprendidos por el alumno a partir del diálogo, Lemming sí incorpora algunas píldoras de la gramática en algunos de los diálogos, bajo la excusa de que este sea un tema coherente con el diálogo. En los diálogos primero y octavo, aprovecha la aparición de los hijos en su hogar para mostrarlos aprendiendo lecciones de lengua: en el primero, los artículos, y en el octavo, los pronombres personales. Recupera este mismo procedimiento en el diálogo quincuagésimo tercero, que desarrolla “Una clase de español”. En este caso, el tema abordado es fonético: desarrolla las distinciones fonéticas y fonológicas entre los pares /s/-/θ/, [h]¹⁹-/x/ y /r/-/ɾ/, de especial dificultad para los extranjeros, ampliando la explicación dada en el prefacio sobre la pronunciación.

El éxito editorial de *Eco de Madrid* encuentra perfecta justificación en su adecuada imitación de la conversación oral y de la coloquialidad conversacional, tanto en entornos familiares como no familiares. Todos los recursos descritos en investigaciones previas como mimesis del discurso oral en diálogos pedagógicos (Mancera 2008; Viémon 2024) y obras teatrales (López Serena & Sáez Rivera 2018) son desplegados en esta pequeña obra con maestría y elegancia.

Son numerosísimas las ocurrencias en la obra de co-construcción de unidades sintácticas o del discurso entre los diferentes interlocutores (López Serena & Sáez Rivera 2018, p.243-247). La mayoría de los casos se consideran estructuras del tipo pregunta-respuesta concatenadas en un mismo diálogo, pues este es el principal mecanismo para hacer avanzar la conversación. En algunos, como el ejemplo (1), vemos que la co-construcción se introduce porque las oraciones del primer interlocutor quedan suspendidas, otro rasgo propio de la oralidad (López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 247):

(1) —Esta calle es...? — La Carrera de San Gerónimo; se llama así, porque va á terminar en la Iglesia de ese nombre. —Y empieza?... —En la Puerta del Sol, donde comenzamos nuestro paseo y nos encontramos ahora. (p. 41)

Se simula aquí que el hablante que suspende su discurso no recuerda la información que iba a enunciar y produce un silencio, que aprovecha el segundo interlocutor para co-construir el enunciado completando la información que cree que falta.

Las unidades discursivas suspendidas quedan marcadas gráficamente en el texto, tanto las que son completadas en co-construcción por otros personajes como las que quedan suspendidas sin más, a través de los puntos suspensivos y se utiliza entre tres y cinco puntos para este signo en este texto. El *Prontuario* en su edición de 1878 (RAE 1878, p. 41) define este signo por tres usos: para “dejar incompleta la cláusula y suspenso su sentido”, para “parar un poco, expresando temor o duda, o para sorprender con lo inesperado” y “cuando se cita alguna autoridad y no se copia íntegra, los puntos indican dónde estaba lo que se omite”. De estos, los dos primeros suponen una mimesis de la oralidad, y son precisamente los que observamos en la obra, como el caso de (2), una autosuspensión (López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 247-253) por la que el hablante suspende su propio discurso, introduce un silencio y lo retoma de nuevo, simulando no recordar cierta información.

¹⁹ Se explicita que es la pronunciación propia en Andalucía.

(2) —¿Con que papá nos convida al café? —Cuando nos entra en él.... ¿Cómo se llama este café? —De las Platerías. (p. 9)

Muchas enumeraciones en los diálogos quedan incompletas por la suspensión del discurso tras el último ítem nombrado, como en (3), aunque en esta obra tienen una frecuencia baja en comparación con el resto de las suspensiones del discurso.

(3) —¡Felipe! ¿Ha venido el cartero? —En este mismo instante, señorito; ahí tiene V. las cartas. —Friolera! ¡Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once... vamos! al ménos será variado mi desayuno. Tráeme el chocolate. (p. 115)

Es también frecuente en la oralidad que los hablantes utilicen la suspensión de su discurso para representar un silencio dramático en una narración, marca ostensiva que genera expectación e intriga. Esta estrategia conversacional es mimetizada en (4) para dramatizar un golpe de efecto en una secuencia narrativa.

(4) —No parecía nada, corrian y cerraban las puertas... pero, de repente han comenzado á reunirse grupos de paisanos armados, y uno de ellos ha hecho fuego á un reten de tropa que pasaba. (p. 138)

Las heterosuspensiones, o suspensiones forzadas por el segundo interlocutor, son otro recurso habitual que mimetiza situaciones propias de la oralidad, las interrupciones del discurso ajeno y los solapamientos con intervenciones del segundo interlocutor (López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 253). En (5) encontramos el caso habitual de una interrupción precedida de una autosuspensión, aprovechada para contradecir al primer interlocutor.

(5) —Era entónces tan pequeña... —No tanto. (p. 439)

Muy similares a las autosuspensiones también son los reinicios de enunciado y las reformulaciones, ambas debidas a la planificación sobre la marcha de lo dicho (López Serena & Sáez Rivera 2018, 250-251; López Serena & Loureda, 2013). Este recurso es muy similar al descrito por Mancera (2008, p. 245) como secuencias truncadas. Se trata de enunciados sintácticamente incompletos que, sin que se llegue a interrumpir o suspender el discurso, se reformulan de inmediato. En el caso de (6), el hablante iba a revelar el nombre de una fábula, pero decide sobre la marcha no dar este nombre, sino instar al interlocutor a adivinarlo.

(6) —Se llama... ¿á que no lo adivinas? (p. 11)

La proliferación de pautas de construcción del discurso fundamentadas en diversos esquemas de “auto y heteroparalelismos y auto y heterorrepeticiones” se ha considerado como otro rasgo de mimesis de oralidad que dota de coherencia interna al diálogo (López Serena & Sáez Rivera 2018, 259-260). Es sintácticamente similar a la co-construcción cuando se produce por heterorrepetición o heteroparalelismo, pues en cierta manera el segundo interlocutor completa semánticamente el enunciado del primero con una estructura sintáctica idéntica, como se aprecia en (7) cuando se completa el atributo con un adjetivo paralelo, o modificando la estructura original para cambiar un argumento, como en (8) cuando para responder a la pregunta se repite la preposición y se sustituye el pronombre interrogativo por el elemento nominal conveniente, en este caso un infinitivo. El mecanismo de la repetición, además, activa efectos pragmáticos en la interpretación de las emociones expresadas por los interlocutores.

(7) —¿Estais ya *lavados*? —Y *peinados* (p. 3)

(8) —No; solo necesito una cuartilla en blanco. —¿*Para qué?* —*Para escribir*. (p. 3-4)

Asimismo, se ha destacado como rasgo propio de la escritura oralizante o mimética de la oralidad la tendencia a la construcción sintáctica denominada *centrífuga* (Seco, 1973: 370) o *parcelada* (Narbona, Morillo-Velarde, p. 1987: 114), esto es, a la sintaxis que presenta procedimientos polifuncionales de ilación sintáctica (Mancera 2008, p. 241; López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 238). Destacan los procedimientos de unión entre oraciones de tipo paratático como la coordinación y las uniones asindéticas, la presencia de conjunciones y *y* *que* como nexos de unión ilativa polifuncional que reúnen los valores semánticos de otro tipo de uniones, como la causalidad, la finalidad, la concesión, la consecución y la condición. En *Eco de Madrid* apreciamos algunas cláusulas relacionadas por asíndesis, como en (9), pero el recurso más frecuente que apunta hacia una sintaxis centrífuga es el uso abundante de *que* como nexo polifuncional, especialmente como unión motivada por la causalidad como se observa en (10).

(9) Hoy gozan de una especie de inmunidad por ser Juéves Santo: se les deja estar en la puerta de la iglesia, como para excitar la caridad de los concurrentes. (p. 55)

(10) —Voy á afeitarme; entretanto tomad el chocolate, *que* ya estará frío. (p. 2)

En el caso de los nexos, no se percibe el uso de *y* como elemento de unión semántica de causalidad o de posterioridad temporal, como en otros textos de carácter oralizante. Sin embargo, en numerosos casos cuando es comienzo de una intervención su función pragmática es, prácticamente, la de un marcador del discurso. Lo apreciamos en (11), donde *y* se utiliza para marcar temática o informativamente el enunciado como un cambio de tema o un contrargumento.

(11) —Muy bien; pero dígame V., tío: ¿quiere decir eso que las princesas de Inglaterra aprenden á coser camisas, zurcir medias, lavar, planchar, hacerse sus vestidos, cuidar de la comida y demas ocupaciones de una casa? —Sí, sobrina, así lo comprendo yo. —Y ¿á qué viene que una princesa aprenda semejantes cosas, si nunca ha de ejecutarlas? (p. 60)

Otro recurso que mimetiza la conversación oral es el uso prolífico de ciertos marcadores discursivos alejados de la formalidad escrita (Mancera 2008, p. 257; López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 238-239). Este tipo de marcadores son abundantes en *Eco de Madrid* y aparecen en todo tipo de situaciones comunicativas, tanto en conversaciones de la familia a la hora de cenar como en la conversación entre un visitante y un anfitrión con trato no tan familiar. Los marcadores presentes son muy variados tipológicamente: ordenadores (*en primer lugar, primero, por último*), digresores (*por cierto*), comentadores (*pues bien*), aditivos (*además, en ese caso*), consecutivos (*entonces, con tal que, como que, con que*), reforzadores (*en efecto*), contrargumentativos (*sin embargo, al contrario, de lo contrario*), reformuladores explicativos (*es decir, o sea*), rectificativos (*más bien*), de concreción (*en particular*) y marcadores conversacionales (*bueno, bien, vaya*).

La mayoría de estos marcadores son de carácter poco formal: entre los contrargumentativos se prescinde de *no obstante*, que sigue teniendo valor cuasi-nominal en el texto, entre los reformuladores, de *en otro/cualquier caso*, y se obvian todos los recapitulativos (*en resumen, en definitiva, en conclusión*), altamente ligados a la escrituralidad. Aunque sea recomendable no abusar de ciertos marcadores, como los reforzadores y los contrargumentativos, para conseguir un discurso más oralizante, el objetivo pedagógico obliga a los autores a mostrar una gran variedad de ellos por ser de gran importancia en el aprendizaje del idioma, especialmente en los niveles de aprendizaje más avanzados. Que abunden los

marcadores de la conversación de registro coloquial como *vaya* (12 veces), *bien* (37 veces) y *bueno* (1 vez) dota al texto de apariencia de conversación oral.

Eco de Madrid no abusa de los refranes y proverbios, quizás por guardar la verosimilitud en la mimesis de la conversación oral (Mancera 2008, p. 257) y no alejar al texto de la oralidad pretendida. No obstante, se incorporan tanto unidades fraseológicas sintagmáticas (locuciones y colocaciones) como refranes, la mayoría de ellos de uso común. Difícilmente un diálogo pedagógico puede prescindir de ellos. Al ser unidades que no tienen traducción literal es de vital importancia para los extranjeros observar su uso en un contexto lingüístico adecuado para aprender a utilizarlos. Creemos que *Eco de Madrid* se ajusta cuantitativamente a la frecuencia de unidades fraseológicas esperadas de una conversación oral, pero rozando el límite de lo verosímil. Entre las unidades fraseológicas, testimoniamos: *dar gusto* (p. 1), *tomar la lección* (p. 1), *ir a escape* (p. 3), *hacer caso* (p. 16), *matar el tiempo* (p. 45), *tomar estado* ('casarse', p. 45), *al golpe* ('en la primera ocasión', p. 81), latinismos como *verbi gratia* (p. 2) o fórmulas usuales como *q. e. g. e.* (que en gloria esté, p. 32). En la carta de oficio y la invitación oficial reproducidas se utilizan siglas asociadas a la escrituralidad que encierran fórmulas comunes en las despedidas: *V. A. S. S.* ('vuestro atento y seguro servidor', p. 117), *Q. B. S. M.* ('que besa sus manos', p. 117 y 121), *Póngame V. á LL. PP. de su Sra.* ('póngame usted a los pies de su Señora', p. 117) y *P.A.D.L.C.* ('Por autoridad de la comisión', p. 120). Los refranes son menos abundantes a los acostumbrados en las obras destinadas a la enseñanza de idiomas y constituyen una parte pequeña pero reseñable del texto: *El silencio es el mejor compañero de la laboriosidad* (p. 4), *Obras son amores y no buenas razones* (p. 12 y 26-27), *Más vale precaver que tener que remediar* (p. 28), *Más vale un por si acaso que un quién pensará* (p. 28), *Lo barato es caro* (p. 30), *Si traes un vaso le rompes, si coges un plato le dejas caer* (p. 59), *Mucho ruido, pocas nueces* (p. 121), *Pescador de caña, come más que gana* (p. 123), *Más vale maña que fuerza* (p. 124), *Cuando el arriero vende la bota, o sabe a la pez o está rota* (p. 141) y *Dar de Scila en Caribdis* (p. 142).

El uso de interjecciones en los diálogos escritos favorece la vivacidad del discurso (Mancera 2008, 238). Nuestro texto es abundante en interjecciones: *Ea* (pp. 2, 11, 123, 143) se utiliza para intensificar o reafirmar un enunciado, o para expresar enojo, *Bah!* (pp. 3, 8, 42, 124, 136) sirve para rebajar la tensión o minimizar la gravedad de la acción, *Ah!* (pp. 8, 17, 21) puede expresar sorpresa, especialmente si aparece con exclamación, o para expresar comprensión por lo previamente dicho, *Caramba* (pp. 5, 88, 144) se usa como intensificador de sorpresa, *Oh!* (pp. 129, 139) expresa asombro y, en un caso, alabanza y *Eh!* (pp. 31, 124, 132) se utiliza como introductor de vocativos para llamar la atención de otro personaje.

La incorporación de hipocorísticos es otro de los rasgos de coloquialidad oral que se procuraban mimetizar en los diálogos pedagógicos (Mancera 2008, 239). En *Eco de Madrid*, reciben hipocorístico afectivo varios de los personajes, la mayoría de ellos con diminutivo: *Paquito* (p. 1-3) es el hijo de la familia de los primeros diálogos, *Gabrielita* (pp. 21 y 29) es amiga de los personajes que dialogan en el día de año nuevo, *Pilarcita* y *Conchita* (p. 31) acuden a la fonda a comer en el día de año nuevo, *Conchita* acude con la señora *Curra* (p. 42) a ver a la gitana para que le adivine el futuro, *Pepita* (pp. 24, 78, 108 y 109) aparece en varias ocasiones, entre otras cosas, envía una carta de disculpa a los personajes del diálogo, *Pepita*, *Marianita* y *Dolorcitas* son las tres jóvenes pretendidas de don Crispín en *Querer de Miedo*. El uso del hipocorístico con diminutivo afectivo es común para las

mujeres jóvenes y los niños pequeños, y no tanto para las personas de más edad.

Las intercalaciones y los parentéticos, habituales en los diálogos oralizantes (Mancera 2008, p. 254-255), no son muy abundantes. En *Eco de Madrid* documentamos apenas cinco casos. Los signos ortográficos utilizados para representarlos son los paréntesis. Se utiliza para introducir comentarios respecto a la enunciación o a suposiciones del interlocutor, de modo que también sirven como recurso para mostrar la participación del hablante en la conversación, como en el ejemplo (12).

(12) —¡Con qué amable desdén está oyendo las impertinencias (*así lo supongo*) del hombre de las barbas! (p. 51)

Tampoco abundan las dislocaciones a la izquierda de remas, tópicos o verbos con posposición de sujeto (cf. Mancera 2008, p. 155). Solo apreciamos dos tipos de estructuras sintácticas que atiendan a este procedimiento. En (13) ejemplificamos las rematizaciones como recurso de expresión emocional del interlocutor, en este caso el agrado, en otros la sorpresa o el desagrado. En (14) encontramos una posposición del sujeto con dislocación del verbo a la izquierda, pero en estos casos la estructura responde al uso formulístico. Más bien, se trata de un recurso asociado a la escrituralidad, y que en *Eco de Madrid* es mimetizado por ser habitual en el discurso de cortesía.

(13) —¡*Qué bueno* está este cocido! (p. 5)

(14) —¡Una limosna, por Dios y la Virgen Santísima! —*Perdone V., hermano.*

Finalmente, el uso de coloquialismos actúa en textos escritos como índices de oralización discursiva. Lapesa (1996, p. 89-94) señalaba que la literatura decimonónica gustaba de la inclusión de coloquialismos y vulgarismos léxicos para ambientar la realidad cotidiana en los textos dialogados. Dado que la variedad que se pretende enseñar en este diálogo es la coloquial, familiar y poco formal, pero no vulgar, la presencia de vulgarismos no es esperada. Los autores pretendían enseñar un español coloquial culto que sirviera a los estudiantes en su comunicación con españoles, sin preferencia real tampoco por la variedad dialectal madrileña, pues Madrid sirve solo de ambientación urbana y cultural. Por ello, los coloquialismos léxicos incorporados son voces que se asocian a la conversación sin ser marcados diastrática o diatópicamente, como los que observamos en los ejemplos (15) y (16).

(15) [...] un loro, el cual charla que *se las pela*. (p. 80)

(16) —*Cáspita!* ¡en el café! (p. 48)

Sostienen López Serena & Sáez Rivera (2018, p. 254-255) que los rasgos morfosintácticos marcados como coloquiales en el español actual no se pueden considerar verdaderos procedimientos de mimesis de la oralidad en el siglo XIX, cuando todavía no estaban diastemáticamente marcados en la lengua de la época. Entre ellos, los autores destacan dos que se testimonian en *Eco de Madrid*. Los diminutivos apreciativos que aparecen en el texto, *-ito*, *-illo* y *-elo*, se utilizan libremente, como se percibe en (17) y (18), así como el aumentativo *-ón*, sin que caractericen dialectalmente el texto. La ausencia del sufijo *-ico* es, en este sentido, más elocuente, pues en el XIX empieza a adquirir carácter de marca de orientalismo de baja diastratía (López Serena & Sáez Rivera 2018, p. 255).

(17) —Mira qué *papelon!* Está lleno de *pastelillos*. (p. 10)

(18) —Pues mi cuerpo, replicó el *chicuelo*, es como su cara de V.: de ir al aire se ha vuelto cara. (p. 29)

El segundo rasgo que se percibe en la obra como no marcado es el leísmo-laísmo, extendido sistemáticamente tanto para personas, como en los casos de (19) y (20), como para objetos,

como en (21) y (22). En el caso del leísmo de objeto, este convive con la variante etimológica, casi en igual proporción. Desde el siglo anterior, el leísmo y el laísmo estuvieron sancionados como rasgos cultos por la Academia (Sáez Rivera 2008b), de modo que el uso sistemático del sistema referencial en el XIX es una consecuencia esperable de su antigua aceptación normativa.

(19) —¿Le acompañó [a Juanito] V. al campo santo? —Sí, *le* llevamos á la Sacramental de San Justo (p. 49)

(20) —¡Sí! de eso peca *Luisa*! —¿Qué *la* regalaré? —Señorito, un peine de concha.

(21) —Es *el palacio* de los Sres. Duques de Medinaceli; padeció mucho en la última revolución, y siendo necesario componer*le*, *le* están reformando de la manera que V. ve. (p. 32)

(22) —Qué buena está *la leche*! —Pero muy fría. —¿Por qué *la* echarán tanta canela? (p. 9)

5. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos demostrado que *Eco de Madrid* es un método didáctico de español orientado a anglófonos y germanófonos milimétricamente construido, con un diálogo pedagógico tan aproximado a la conversación real que podemos considerarlo una obra visionaria o casi adelantada a su tiempo. En un siglo en el que las guías de conversación cimentadas en listas de vocabularios, refranes y frases hechas adaptadas a situaciones concretas suponían la tónica general, Hartzenbusch y Lemming recuperan lo mejor del coloquio familiar clásico y publican un éxito de ventas que auguraba los rumbos pedagógicos que serían transitados en el siglo XX.

El diálogo pedagógico de esta obra se caracteriza por ir saltando por varios lugares y situaciones muy diversas manteniendo a personajes constantes que unifican el diálogo como relato de la cotidianeidad. La variedad comunicativa permite desplegar un vocabulario rico y diverso, de gran interés para el aprendiente, y mecanismos gramaticales que dan cuenta de las construcciones del español, de los usos de cada tiempo verbal, de los recursos pragmáticos habituales y de las estrategias conversacionales propias de la oralidad.

Si recapitulamos las estrategias oralizantes exhibidas, destacan por su recurrencia los enunciados co-construidos, las autosuspensiones, las heterosuspensiones e interrupciones, los reinicios y reformulaciones de enunciados, los paralelismos, las repeticiones, la sintaxis centrífuga o parcelada, el uso de *que* como nexos polifuncionales, la abundancia de marcadores discursivos asociados con el registro coloquial o informal, la presencia de refranes y unidades fraseológicas, el uso de hipocorísticos afectivos, las interjecciones como expresión emocional, los enunciados parentéticos intercalados, las dislocaciones a la izquierda y el uso de coloquialismos léxicos. Nos encontramos ante un diálogo muy logrado, que refleja de manera fidedigna cómo era la conversación decimonónica.

El diálogo pedagógico de siglos pasados ha sido efectivamente superado a finales del siglo XX, tras la incorporación al género de las perspectivas teóricas de la pedagogía y de la psicología educativa. Sin embargo, echar la vista al pasado a través de la metodología historiográfica puede ser, como hemos querido reflejar en este trabajo, una inspiración para la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente del español. Aunque el método comunicativo se haya desarrollado en esencia en el siglo XX, los lingüistas e investigadores de la historiografía lingüística han demostrado que la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras no se enraizaba hasta recientemente en el aprendizaje memorístico de listas de

vocabulario y reglas de gramática, sino que desde sus comienzos en el siglo XVI ya existieron métodos que otorgaban su justa importancia al aprendizaje a través de muestras de lengua reales o lo más cercanas posibles a la lengua natural y oral. Los editores de la serie *Ecos* eran conscientes de ello al establecer el modelo de publicación y encargar los distintos métodos de cada idioma a lingüistas y profesores de idiomas especialistas en un proto-método comunicativo.

El éxito editorial de *Eco de Madrid* no solo puede achacarse a su acercamiento preciso a la lengua oral. La plasmación de la vida cotidiana y de la vida cultural de las familias españolas, la importancia dada al estudio de la lengua, como en el diálogo “Clase de español”, y al estudio de la literatura con las continuas menciones a los autores y obras canónicas, y la exposición de numerosos géneros textuales de la escrituralidad cotidiana, como cartas, invitaciones, notificaciones, y memoriales, fueron también decisivos en ese triunfo ante el resto de los métodos en el mercado. Su desaparición casi cincuenta años más tarde de su redacción puede considerarse prueba de la modernidad de la obra.

En futuras investigaciones esperamos poder profundizar historiográficamente en el análisis de la obra y sus ideas lingüísticas, en el análisis lexicográfico contrastivo del vocabulario al inglés de Lemming y al alemán de Booch-Árkossy y en las circunstancias de publicación en 1558 y sustitución de la obra en 1895 por la versión metodológicamente distinta de Altamira y en 1907 por los nuevos diálogos de Mújica, así como las versiones de diálogos grabadas en discos de pizarra.

CREDIT

La iniciativa germinal de la investigación ha sido planteada por Sáez a raíz de la posesión de un ejemplar de la obra estudiada, el estudio de la historia textual de *Eco de Madrid* ha sido realizado por ambos investigadores mano a mano (aproximadamente, 50% de aportación individual a la labor colaborativa), el análisis de la obra en la tradición discursiva y pedagógica ha sido conducido por Sáez y el análisis de los usos lingüísticos que mimetizan la oralidad, siguiendo la metodología previamente establecida por Sáez, ha sido realizado por Heredia. La introducción y las conclusiones han sido aportación conjunta.

INFORMACIÓN DE FINANCIACIÓN

Este trabajo se encuadra en dos Proyectos I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación: por parte de Daniel M. Sáez Rivera en “Procesos de lexicalización y gramaticalización en la historia del español: cambio, variación y pervivencia en la historia discursiva del español (PROLEGRAMS)” (ref. PID2020-112605GB-I00), y por parte de María Heredia Mantis en “La escritura elaborada en español de la Baja Edad Media al siglo XVII: lengua epistolar y cambio lingüístico (Historia15)” (ref. PID2020-113146GB-I00)..

6. REFERENCIAS

Besse, H. (2001). Comenius et sa ‘méthode d’enseignement graduée’. *Langue Française*, 131, 7-22.

BICRES V = Esparza Torres, M. Á., Niederehe, H.-J., Álvarez Fernández, A., Battaner Moro, E., y Garrido Vilchez, G. B. (2015). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V): Desde el año 1861 hasta el año 1899*. John Benjamins.

Briz Gómez, A. (Ed.). (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.

Calderón Campos, M. y García Godoy, M. T. (1993). Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE* (pp. 137-146). ASELE.

Domínguez Mujica, C. L. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico. Universidad de los Andes.

Esteba Ramos, D. (2018). Los diálogos de la serie de Minsheu como instrumentos de aprendizaje pragmático de la lengua española. *RAHL: Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 10(1), 1-26.

Esteba Ramos, D. (2021). El diálogo lingüístico-didáctico en la Europa Moderna: perspectivas de estudio. En M. H. Maux, M. Zuili (Eds.), *Les traductions de la littérature espagnole (XVIe-XVIIe siècle)* (pp. 131-159). L'Harmattan.

Gallardo, J. M. (1936). Hartzenbusch y Lemming, El Eco de Madrid. *Modern Language Notes*, 51(6), 379-381.

Heredia Mantis, M. (2025). La carta fuera de la carta. Análisis discursivo de los sobrescritos en cartas del siglo XVI al XVIII. En A. M. Romera Manzanares (Ed.), *El hecho de la escritura y la elaboración de la lengua epistolar en español* (pp. 27-60). De Gruyter.

Krotoff, G. (1963). A Possible Arabic Ingredient in the History of Spanish *Usted*. *Romance Philology*, 17, 328-332.

Lapesa, R. (1996). El lenguaje literario en los años de Larra y Espronceda. En *El español moderno y contemporáneo* (pp. 67-110). Barcelona.

López Serena, A. & Loureda Lamas, Ó. (2013). La reformulación discursiva entre lo oral y lo escrito: una aproximación teórica y experimental. *Oralia*, 16, 221-258.

López Serena, A. & Sáez Rivera, D. M. (2018). Procedimientos de mimesis de la oralidad en el teatro español del siglo XVIII. *Estudios Humanísticos*, 40, 235-273. <<https://doi.org/10.18002/ehf.v0i40.5566>>.

Loureda, Ó. (2004). *Los nombres de los tipos de texto*. EUNSA.

Mancera Rueda, A. (2008). Rasgos de sintaxis oral-coloquializada en los diálogos de los siglos XVI y XVII destinados a la enseñanza de español a extranjeros. *Boletín de la Real Academia*, 88(298), 229-258.

Narbona Jiménez, A. (2015). *Sintaxis del español coloquial*. Universidad de Sevilla.

Narbona Jiménez, A. & Morillo-Velarde Pérez, R. (1987) *Las hablas andaluzas*. Publicaciones de la Caja de Ahorros de Córdoba.

Oesterreicher, W. (2004). Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro. En R. Cano (Ed.), *Historia de la lengua española* (pp. 729-757). Ariel.

Palau y Dulcet, A. & Palau Claveras, A. (1948). *Manual del librero hispanoamericano: bibliografía general española e hispanoamericana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos...* (2ª ed. corr. y aum.). Librería anticuaria de A. Palau.

Pujol, D. (2011). The translation of fictive dialogue in theatrical plays: some metalinguistic reflections. En J. Brumme y A. Espunya (Eds.), *The translation of fictive dialogue* (pp. 53-62). Rodopi.

Quijada Van den Berghe, C. (2021). El género de la crestomatía literaria en los maestros de español europeos. En M. H. Maux, M. Zuili (Eds.), *Les traductions de la littérature espagnole (XVIe-XVIIe siècle)* (pp. 179-204). L'Harmatan.

Sáez Rivera, D. M. (2005). La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX). En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez y M. R. Cordero Raffo (Eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 792-798). Sevilla, Universidad de Sevilla.

Sáez Rivera, D. M. (2008a). *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Disponible en: <<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fl/ucm-t30253.pdf>>.

Sáez Rivera, D. M. (2008b). Leísmo, laísmo, loísmo en el siglo XVIII en España: gramáticas y norma. En C. Company Company y J. G. Moreno de Alba (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (vol. 1, pp. 1087-1104). Arco/Libros.

Sáez Rivera, D. M. (2010). Marcos Fernández y su versión española de los diálogos latino-franceses de Philippe Garnier (Amsterdam, 1656; Estrasburgo, 1659). *ReCHERches*, 5, 173-201.

Sáez Rivera, D. M. (2011). Los libros de gramática del español en el siglo XVIII: estructura y tipología textual. En J. J. Gómez Asencio (Ed.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. El siglo XVIII: de 1700 a 1835* (pp. 549-570). Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Sáez Rivera, D. M. (2012). *Don Basilio*, de Julius Schilling: un manual de conversación de español para hablantes de alemán a finales del siglo XIX. En E. Battaner, V. Calvo Fernández y P. Peña Jiménez (Eds.), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación [VIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL)]* (pp. 770-779). Buske Verlag.

Sáez Rivera, D. M. (2014). Notas sobre la gramática para la enseñanza del español en el ámbito germánico en el siglo XIX. En M. L. Calero, A. Zamorano Aguilar, M. C. García Manga, M. Martínez-Atienza de Dios, F. J. Perea Siller (Eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística* (vol 2, pp. 653-663). Nodus Publikationen.

Sáez Rivera, D. M. (2015). *El secretario español* de Carlos Pellicer como protopragmática y catálogo de los tratamientos nominales y pronominales del español del siglo XIX. *Études Romanes de Brno*, 36(1), 119-148. <<https://hdl.handle.net/11222.digilib/134037>>.

Sáez Rivera, D. M. (2021). Las formas de tratamiento en las gramáticas del español en los siglos XVIII y XIX. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 19(38), 151-172.

Sáez Rivera, D. M. (2023). Un libro de lecturas para la enseñanza del español en Alemania en el siglo XIX: *El nuevo lector español: Spanischeslesebuch* de Mariano Velázquez de la Cadena adaptado por Friedrich Funck. En C. Quijada Van den Berghe, B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, C. Martín Gallego y G. B. Garrido Vélchez (Eds.), *De Estepa a Salamanca: miradas en torno a la lengua. Homenaje a José Gómez Asencio* (pp. 555-569). Ediciones Universidad de Salamanca.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.

Seco, M. (1973). La lengua coloquial: Entre visillos, de Carmen Martín Gaité. En *El comentario de texto. I* (pp. 361-379). Castalia.

Stoll, E. (2006). La fórmula de tratamiento señorita en el español peninsular comparada con el Fräulein alemán. Modificaciones de significado y empleo. En M. Schrader-Kniffki (Ed.), *La cortesía en el mundo hispánico: Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos* (pp. 79-96). Iberoamericana; Vervuert. <<https://doi.org/10.31819/9783865278975-005>>.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Viémon, M. (2024). La ilusión conversacional en los diálogos didácticos de francés para españoles entre los siglos XVI y XIX. *Anuari De Filologia. Estudis De Lingüística*, 14, 309-331.

Vigara Tauste, A. M. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial: Esbozo estilístico* (2ª ed.). Gredos.

Vian Herrero, A. (1987). La mimesis conversacional en el Diálogo de la lengua de Juan de Valdés. *Criticón*, 40, 45-69.

Voigt, B. (1998). Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland. En B. Voigt (ed.), *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik* (pp. 23-53). Romanistischer Verlag.