

# LAS GRAMÁTICAS CASTELLANAS PARA EXTRANJEROS A LO LARGO DEL SIGLO XVI

MARINA MAQUEIRA

Departamento de Filología Hispánica. Facultad de Filosofía y Letras.  
Universidad de León. Campus de Vegazana. 24007 León

A lo largo del s. XVI, y paralelamente a la construcción de los primeros tratados de español para hablantes nativos, surgen otros cuyo interés se centra en la enseñanza de esta lengua a extranjeros. Unos y otros, evidentemente, muestran distintas formas de estructuración y exposición de los contenidos gramaticales. El presente artículo intenta analizar los diferentes procedimientos de ambos grupos de textos, desde la perspectiva de los tratados para extranjeros.

Palabras clave: gramática, español, didáctica, extrajeros, siglo XVI

## 1. Introducción

Hace ya unos cuantos años Llorente Maldonado establecía, de forma clara, la diferencia entre dos tipos de aproximaciones al estudio de las lenguas, el uno, aquel que tachaba de *arte*; el otro, el que calificaba de *ciencia*. La oposición se cifraba, para él, en el carácter 'interesado' o 'desinteresado', respectivamente, de la investigación.

Llorente concluía entonces:

(...) serán prácticos, serán técnicos [los acercamientos al estudio del lenguaje], si tienen una finalidad concreta ajena a la investigación del fenómeno lenguaje, *si pretendemos enseñar algo, si son normativos o imperativos, si tienen un fin pedagógico, didáctico*, contrarios al carácter verdadero de la ciencia, si, en una palabra, constituyen un arte para aprender algo relacionado con el lenguaje, *como las artes de enseñar a hablar y escribir un idioma*, una lengua cualquiera. Por una parte tenemos la ciencia lin-

güística, inútil, por otra, el arte del lenguaje en sus varias manifestaciones prácticas, con finalidad directa, la principal de las cuales es la gramática o "arte de hablar y escribir correctamente una lengua"<sup>1</sup>

La proyección de sus palabras sobre los tratados del castellano que a lo largo del XVI se publican -ya de autor español, ya de autor extranjero- permite, inequívocamente, clasificarlos como 'arte', por cuanto, explícita o implícita, todos ellos comparten la interpretación de la 'gramática' como 'conjunto de reglas', que, además, debe adoptar una orientación decididamente didáctica. Su intencionalidad pedagógica, a la par que normativa, nos permitiría, así, hablar de tratados prácticos por partida doble o, como los denomina J.J. Gómez Asencio, "doblemente prácticos"<sup>2</sup>. Es más, incluso en tres de tales obras se produce la superposición de ambos términos; tal es el caso de Nebrija, Villalón y Minsheu cuando proceden a definir 'la gramática' como 'arte de letras' o 'arte de hablar y escribir correctamente'.

El capítulo de la didáctica de lenguas es, en la actualidad, uno de los grandes apartados siempre reconocidos en el marco de la Lingüística Aplicada. Además, justamente, uno de los que más rápidamente ha evolucionado en los últimos años y de los que, en consecuencia, más interés han despertado.

Por otra parte, éste, como los restantes campos de la disciplina, ya no se concibe hoy como una simple 'puesta en práctica' de alguna suerte de principios teóricos; antes bien, por el contrario, se le supone, como rama de la Lingüística Aplicada, un bagaje teórico relativo a los procedimientos, técnicas... que posibiliten la posterior aplicación<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> LLORENTE MALDONADO, A. (1974), "Caracterización de la Lingüística grecolatina: ensayo de fijación de criterios para historiar la ciencia del lenguaje", en *Miscelánea de estudios dedicados al profesor Antonio Marín Ocete*; Granada, Granada, pp. 530-31.

<sup>2</sup> *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*; Salamanca, eds. Universidad de Salamanca, 1981; p. 32.

<sup>3</sup> Véanse, entre otros: MALMBERG, B. (1983), *Análisis del lenguaje en el siglo XX*; Madrid, Gredos; MARCOS MARIN, F. y SANCHEZ LOBATO, J. (1988),

Sin embargo, las características actuales de la Enseñanza de Lenguas, aquéllas que han determinado su definitiva renovación, arrancan del progreso que los estudios de fonética alcanzan en el siglo XIX y, sobre todo, de la llegada del estructuralismo, con sus peculiares concepciones lingüísticas. De ellas derivan cuatro tipos de implicaciones fundamentales para la Lingüística Aplicada:

- 1) la primacía del lenguaje oral;
- 2) la separación entre sincronía y diacronía -directamente relacionada con la anterior-;
- 3) la fórmula "una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir", que impone el enfoque descriptivo frente al normativo;
- 4) el principio básico de que 'la lengua es una estructura'.

Cada uno de estos parámetros y, fundamentalmente, la conjunción de los cuatro colabora a revivificar la práctica de la Enseñanza de Lenguas y a oponerla frontalmente a la tradición en la materia.

Anteriormente me he referido a la orientación pedagógica, didáctica de los tratados del siglo XVI. Además, todos ellos se muestran respetuosos con el principio de autoridad, aunque no incluyan referencia directa al mismo, lo que supone atender primordialmente a la lengua escrita y, además, en un registro específico, extremadamente cuidado, el literario (el de "los poetas e otros autores por cuja semejança avemos de hablar" [Nebrija, *GC*, p. 105]). Consecuencia inmediata de esta característica en los tratados para la enseñanza a extranjeros es la de subrayar la importancia de la traducción como medio para aprender una lengua. Nos enfrentamos, pues, así, a un primer rasgo que permitirá oponer las obras que aquí me interesan a sus continuadoras en el presente.

Al mencionar el segundo dato que influye en la renovación de la disciplina, la separación entre sincronía y diacronía, y al relacionarla con la

característica precedente, estoy pensando en cómo, durante largo tiempo, el diseño de materiales destinados a la enseñanza de idiomas se ha hecho sin contemplar el 'uso real' de la lengua (la sincronía que incluye a profesor y alumno, sin restricciones de niveles, registros o estilos). Evidentemente, los tratados que consideraré en este trabajo, desde el momento en que desestiman la vertiente oral, están obviando el 'uso real' de las lenguas, y, paralelamente, no constituyen material didáctico adecuado.

La fórmula mencionada en tercer lugar, "una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir", ataca las raíces mismas de los estudios prescriptivos e impone nuevas prácticas descriptivas. No es necesario volver en este punto sobre el ya mencionado, y continuamente reiterado, carácter prescriptivo de los textos renacentistas.

Por último, la definición de 'lengua como estructura' es ya manifestación de la existencia de un objeto teórico como una de las premisas de la ciencia lingüística. Nada similar es localizable en los tratados del siglo XVI.

Así pues, si bien con características esencialmente distintas a las que hoy se barajan en la materia, la preocupación por la didáctica de lenguas es la que preside la redacción de los textos gramaticales y ortográficos del siglo XVI, ya sea la didáctica de primeras o segundas lenguas. Es esta última dirección la que de forma directa me interesará a mí en las próximas líneas.

## **2. Interés por la didáctica del español en el siglo XVI**

A lo largo del siglo XVI, la necesidad de confeccionar tratados para la enseñanza de lenguas a extranjeros aparece recogida en los diferentes prólogos y dedicatorias a los textos gramaticales de la época. Autores como Meurier [1558], Sotomayor [1564-65], del Corro [1586] o Stepney [1591] ponen de relieve la conveniencia, por motivos diversos, de conocer más lenguas que la materna. Las razones de intercambios comerciales aparecen citadas con reiteración; pero, en ocasiones, incluso se acude a otras de simple prestigio social:

Considerando en quanta estima sean en este tiempo los que hablan diuersos languages (...) (Corrector de la impresión de las *Reglas gramaticales* de del Corro [1586]).

I do commend the knowledge in many tongues (Epístola al lector de la gramática de Stepney [1591]).

En cualquier caso, y con independencia de las coordenadas que coinciden en el Renacimiento fomentando esta línea de investigación, se acude también a testimonios clásicos que avalan el interés por el dominio de diversas lenguas

à fine che quella [su persona] possa considerare, che non senza raggione Platone, Aristotele, Demostene, Cicerone, Vlissee, & infiniti altri ci hanno mostrato l'orma che non contenti de la materna loro, si affaticorno per acquitare l'altrui lingua, & scherzando gli altri diceuano che chi non haueua altra che la propria, era simile alla pecora, quale non hà senone vna voce, & oltra soleuano dire che quello che vsaua l'interprete per mancamiento della lingua si poteua comparare à chi se rende debitore a quello che nulla debbe (...) (Dedicatoria del tratado de Meurier [1558])

En 1976 A. Roldán sistematizó las diferentes 'motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del XVI', en un ya clásico artículo que con tal título se publicó en el número LVIII de la *RFE*.

Efectivamente, ya no el interés general por la Enseñanza de Lenguas, sino el más concreto por la Enseñanza del castellano se hace patente de forma explícita en determinados tratados del momento, de autor español o extranjero, combinado o no con la atención a otras lenguas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Sobre los orígenes de la didáctica del español en Francia, aunque incidiendo en el siglo XVII, véase: COLLET SEDOLA, S. (1993), "L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650)", *HEL*, 15/II; 39-50.

Una vez más, también en este punto, es preciso recurrir a la autoridad de Nebrija, quien en su *Gramática* de 1492 se plantea atender a tal capítulo:

I cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen la necesidad de saber el lenguaje castellano, mas los vizcainos, navarros, franceses, italianos, & todos los otros que tienen algún trato & conversación en España & necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra (*GC*, p. 102),

y a ello, exclusivamente, dedica el libro quinto de su obra, el titulado "de las Introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender".

La misma idea se hace explícita, años más tarde, y con absoluta claridad, en la obra de Villalón:

(...) por estas razones intente sujetar la a arte con reglas y leyes. Tambien me mouio a este trabajo ver que estamos en edad que es neçessario: pues vemos que se preçian en todas las naçiones muy sabios varones escreuir en sus lenguas vulgares (...) forçome por el consiguiente a esta empresa ver el comun de todas las gentes inclinadas a esta dichosa lengua: y que les aplaze mucho y se preçian de hablar en ella. El Flamenco, el Italiano, Ingles, Frances. Y aun en Alemania se huelgan dela hablar: avnque se presume que sea alguna parte de causa ver que el nuestro Emperador Carlos se preçia de Español natural (...) Tambien vemos que la lengua lo mereçe ansi, por su elegança, eloquençia y copiosidad (...) (A3 vº-A4 vº; pp. 8-10)

Según los tratados, y el origen geográfico del tratadista, se insiste en subrayar la extensión de la lengua castellana frente a otras con las que pugna en el momento, como la francesa o italiana.

Así, mientras Martín Cordero (1556) sostiene, sin lugar a dudas, que es la lengua más extendida:

Porque no ay quien no sepa, no auer lengua alguna mas diuulgada por el mundo que se trata, que es la Castellana (...) (108 r<sup>o</sup>)

No ay lengua en el mundo que tenga en el vso la perficion que de natural ella pretende, ni la ha auido jamas, ni Hebrea, ni Chaldea, ni Arabiga, ni Griega, ni Latina, ni Italiana, ni Francesa, ni otra alguna (...) (110 r<sup>o</sup>)<sup>5</sup>,

otros autores se limitan a reconocer -sin entrar a establecer comparaciones- su divulgación más allá de sus fronteras:

Considerando (...) en quan diversas regiones del orbe se estienda el vso de la lengua Española (el Corrector de la impresión de las *Reglas* de del Corro),

y, aún más adelante, Stepney hace notar en su dedicatoria cómo en Inglaterra francés e italiano son de mayor dominio entre la población:

(...) y porque bien se que muchos Caualleros como v.s. (y no de poca calidad) entienden muy bien la lengua Italiana y Francesa, las quales entre nuestros cortesanos son de grandissima efficacia y valor, quise tambien segun mi poco saber en la lengua Castellana (aunque mucho trabajo he gastado por sabella) atreuerme hazer y componer este Dialogo para introduction a la lengua Castellana, a la qual bien se que v.s. es muy aficionado, tambien como las otras lenguas (...) (Aij v<sup>o</sup>),

---

<sup>5</sup> Aun cuando reconoce el uso de francesa e italiana:

(...) dexando todas las otras (...) tomemos solamente aquellas *que* son mas vsadas en nuestros tiempos, como son la Francesa, y la Italiana (110 r<sup>o</sup>);

y concluye:

(...) Viniendo agora a la lengua Castellana (...), como es vna de las mejores (...) seria cosa muy razonable, *que* recatassen todos en escreuirla (...) de tal manera, *que* como agora se duda y reyna entre los tres contienda sobre qual sea la mejor, assi claramente pareceria ser la Castellana (...) (110 v<sup>o</sup>).

aun cuando reconoce que "ay cantidad de personas muy nobles en nuestra Inglaterra que son muy aficionadas a la lengua Castellana" (Aij v<sup>o</sup>), dato en el que insiste en su epístola al lector, cuando apunta:

I doubt not but that in future age Spanish tongue will be as well esteemed as the French or the Italian tongues,

añadiendo que

and in my simple iudgement, it is farre more necessary for our countrey-men then the Italian tongue is.

Stepney, como es habitual en autores de habla castellana, comenta:

albeit I would not haue you suppose, that I would magnifie the singularitie of the Spanish tongue aboue all other languages: but generally I do commend the knowledge in many tongues (Aiiij r<sup>o</sup>-v<sup>o</sup>).

Miranda, por su parte, años antes, coincidía con Stepney al subrayar el indiscutible interés del aprendizaje del español en la época, pero insistía en el elevado grado de desconocimiento del mismo que en Italia existía, motivo éste que justificaba su decisión de escribir el tratado de 1566.

Aunque difieran en los juicios acerca de la extensión del castellano en la época, según los países; aunque no coincidan plenamente en su valoración de las lenguas que pugnan por imponerse en el momento, ni se superpongan perfectamente sus ideas acerca de la enseñanza de la lengua, lo cierto es que no son escasos los tratados que de forma directa abordan esta tarea.

Me interesan aquí, por lo dicho hasta el momento, aquellos trabajos que abordan la enseñanza del castellano como segunda lengua.



Este es un primer dato absolutamente relevante para enfrentarse a su estudio.

Efectivamente, desde el punto de vista actual de la didáctica de lenguas, siempre se procede a establecer una clara distinción entre las normas que presiden la enseñanza de una primera lengua y aquéllas que controlan la de una segunda:

Sabemos que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática, si entendemos por lengua materna lo único que es, el modo natural que usa la madre del niño al hablar con él<sup>6</sup>.

O:

Es de todos conocido que existen diferencias considerables en las circunstancias que acompañan el aprendizaje de la lengua materna y las que acompañan el aprendizaje de una lengua segunda (...)

Por otra parte, la motivación fundamental que impulsa al niño a expresarse brota de la imperiosa necesidad que intuitivamente siente de disponer del modo más eficaz para comunicarse con los seres que le rodean: la lengua que éstos utilizan. La situación es muy distinta para el que se acerca a aprender una lengua segunda, pues éste ya posee, de hecho, un medio lingüístico de comunicación, su lengua materna (...) En palabras de F. Marcos Marín (1983, 8), el carácter artificial del proceso [de la enseñanza de segundas lenguas] lleva, desde luego, a la busca de mecanismos que faciliten el aprendizaje de la lengua segunda, y acorten el tiempo de espera hasta su uso fluido (...) Por ello, cuando hablemos de aprender o enseñar una segunda lengua, pensamos en aprender o enseñar una segunda *gramática*<sup>7</sup>.

La mejor muestra tomada de la época que me interesa es la que ofrece el propio Nebrija al hacer compatibles en un mismo tratado inquietudes que responden a las dos posibilidades anteriormente expuestas.

---

<sup>6</sup> LENZ, R. (1912), "¿Para qué estudiamos gramática?", en ALVAREZ MENDEZ, J.M. ed. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*; Madrid, Akal, p. 105.

<sup>7</sup> MARCOS MARIN, F. y SANCHEZ LOBATO, J. (1988), *op. cit.*; p. 37.

Efectivamente, mientras que en la *Gramática Castellana*, los cuatro primeros libros se dirigen a lectores interesados en aprender las reglas a las que se somete su propia lengua, el quinto y último intenta cubrir la parcela de la enseñanza del castellano a extranjeros. Entrar a comparar las diferencias en cuanto al modo de proceder del autor andaluz en una y otra parte supondrá penetrar en las diferencias esenciales que entre una y otra vertiente de la didáctica de lenguas existía desde la concepción de Nebrija. Pero, además, es evidente, el planteamiento respecto a los procedimientos de enseñanza no puede ser aparentemente compartido por autores que tienen como lengua materna la que enseñan -es el caso de Nebrija- y aquellos otros que encarnan el punto de vista de los lectores a los que va destinada la obra. La finalidad de los trabajos en ambos casos es la misma y está clara, sin embargo las que no coinciden son las premisas de composición. A este tenor habría, pues, que establecer una separación entre los tratados que manejo. Así, el libro V de Nebrija, los *Anónimos* de Lovaina de 1555 y 1559 y del Corro deberían seguir una dirección; las obras de Meurier, Alessandri D'Urbino, Percyvall, Stepney, Charpentier, Oudin y Minsheu otra diferente; y todavía existe una tercera vía para autores como Miranda, que, aun perteneciendo al primer grupo, escribe sus tratados desde el conocimiento perfecto de la lengua de sus lectores.

### **3. Técnicas diferentes en los tratados de primera y segundas lenguas**

Líneas más arriba me refería a cómo de la mera comparación entre las dos partes diferentes de la *Gramática* de 1492 era posible extraer ya unas iniciales conclusiones.

El primer dato inmediato que, de una atenta lectura, se desprende es la brevedad del V libro frente al resto del tratado. Parece buscar el autor, de este modo, la efectividad práctica a través de la renuncia a las especulaciones teóricas. Ciertamente, y así lo anuncia él mismo en el prólogo a su libro V, su intención en este apartado es la de imitar los primeros manuales para la enseñanza de las lenguas clásicas:

I por que, como dize Quintiliano, los niños an de començar el artificio de la lengua por la declinación del nombre & del verbo, pareció nos, después de un breve & confuso conocimiento de las letras, & sílabas, & partes de la oración, poner ciertos nombres & verbos por proporción & semejança de los cuales todos los otros que caen debaxo de regla se pueden declinar. Lo cual, esso mesmo hezimos por exemplo de los que escribieron los primeros rudimentos & principios de la gramática griega & latina (p. 227).

La orientación práctica de este libro V lleva a Nebrija a eliminar de él:

- en primer lugar, cualquier tipo de reflexión acerca de la disciplina sobre la que giran sus enseñanzas y la división de la misma;
- en segundo lugar, a eliminar cualquier suerte de referencia a la materia del libro segundo de su manual, el referente a la Prosodia;
- en tercer lugar, a suprimir la doctrina que concierne al libro IV de su obra, el relativo a la Sintaxis u orden de palabras.

Así las cosas, parecería que el libro dedicado por el andaluz a la enseñanza del español a extranjeros se asentaría sobre los grandes pilares que constituyen la ortografía y la morfología, los temas que habrían dado pie para el primero y tercero de los libros de su tratado. Sin embargo, no es posible sostener que exista proporción en el tratamiento de ambos aspectos, cuando de enseñar la lengua a extranjeros se trata. Y, de este modo, mientras que tan sólo consagra el andaluz un brevísimo capítulo para resumir la doctrina ortográfica, dispone los diez restantes para el tratamiento de su 'etimología', término éste empleado para referirse a la actual morfología.

Los autores que continúan en la época la dirección inaugurada por Nebrija en el libro V suelen aceptar, en sus tratados, las preferencias del andaluz. Es el caso del *Anónimo* de 1555, Meurier, Alessandri D'Urbino, Stepney, Charpentier y Oudin -si bien los dos últimos distinguen implícitamente entre ortografía y prosodia<sup>8</sup>.

Tal es, también, en la práctica la dirección elegida por el *Anónimo* de 1559:

---

<sup>8</sup> Es también el plan de Sotomayor [1564?] para la enseñanza del francés.

(...) devia tratarse en quatro maneras dichas Ortografia, Etimologia, Sintaxe, i Prosodia; pero io, dexando estas dos postreras partes al uso comun, dedo se aprenderan mejor i mas facilmente; solo tratare delas dos primeras (...) (p.9)

La misma actitud, pues, observada en los autores citados, aunque aquellos no se manifiesten sobre si el fragmentado es, en su opinión, el planteamiento ideal o si, como para el del 59, es sólo el resultado de una limitación metodológica consciente.

Parece, por tanto, que fuera opinión generalizada entre los gramáticos creer que, en estos dos capítulos, se localizaran los mínimos rudimentos para el manejo de la lengua española, una lengua que se pretende enseñar -no es posible olvidarlo- a hablantes no nativos. En tales casos, aparentemente, es suficiente ofrecer una visión recortada de la gramática, una visión que cubra el aspecto ortográfico y el morfológico, y que prescinda de teorizar en el terreno sintáctico y prosódico<sup>9</sup>.

Pese a que esta es, por tanto, la posición mayoritaria entre los autores que me ocupan, no faltan muestras de otros comportamientos. En efecto, Miranda y del Corro completan la descripción de la lengua que pretenden enseñar con la inclusión de la *Sintaxis o Construcción*. Aunque con una división bipartita previa, son estas también las tres partes consideradas por Percyvall en su tratado.

Finalmente, Minsheu atiende a las cuatro divisiones heredadas desde los tiempos de Aristóteles, con los contenidos habituales a partir de la época medieval: ortografía, prosodia, etimología y sintaxis, las mismas cuatro consideradas por Nebrija en los libros previos al destinado a la enseñanza

---

<sup>9</sup> No es, sin embargo, posible olvidar que la sintaxis es tardíamente incorporada a los tratados gramaticales sobre primeras lenguas. Cf. KUKENHEIM, L. (1974), *Contributions à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance*; Utrecht-Netherlands, H & S Publishers; pp. 150-170.

de extranjeros; las mismas, también, reconocidas como esenciales por el *Anónimo* de 1559, ortográfica y gramatical<sup>10</sup>.

Por lo visto hasta este punto, pues, los elementos de intersección para los textos que me ocupan pasan por los dos apartados (ortográfico y morfológico) comunes a todos ellos. Es, por lo tanto, en tales aspectos en los que conviene centrar la atención a continuación.

Pasando por alto el capítulo que Nebrija dedica en su libro V a la ortografía, que, como más arriba he indicado, es absolutamente breve, en este primer apartado ya es posible observar una separación tajante entre los autores que abordan las descripciones ortográficas con la intención de regular el español para hablantes nativos y los que intentan enseñarlo como segunda lengua. Y así, mientras los primeros se afanan por ofrecer descripciones articulatorias -modo o punto- de las pronunciaciones particulares, los segundos se conforman con subrayar similitudes de sonidos entre la lengua que tratan de enseñar y la primera de aquellos a quienes va dirigido el tratado; dirección ésta seguida en contadas ocasiones por los anteriores.

Sólo el *Anónimo* de 1559, sistemática, aunque irreflexivamente, y del Corro escapan a esta tendencia general, incorporando descripciones particulares. Algunos otros, ocasionalmente, respaldan ciertas descripciones frecuentes en autores al margen de los contemplados en este trabajo.

Es posible, pues, afirmar que las informaciones en el campo de la fonética -extraídas de los capítulos consagrados a la ortografía- en los tratados de español para extranjeros discurren por la vía de las comparaciones, no de las descripciones.

Así:

---

<sup>10</sup> Para las divisiones de la gramática en el siglo XVI, véanse: RAMAJO CAÑO, A. (1987), *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*; Salamanca, Universidad de Salamanca; pp. 35-6 y MAQUIEIRA, M. (1989), *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVI: fonética y gramática*; León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León (tesis en microficha n<sup>o</sup> 6); pp. 61-109.

- Alessandri D'Urbino o Miranda, entre los autores citados, comparan el español y toscano -lenguas cuyo cotejo interesaba también a otros autores que dejó al margen, como A. de Ulloa (1553), Cristóbal de las Casas o Trenado de Ayllón-;

- el *Anónimo* de 1555 compara español, latín, griego, francés e italiano;
- el *Anónimo* de 1559 se detiene en establecer correlaciones entre español, latín, italiano, francés y flamenco;
- Meurier se refiere al español, italiano, francés e inglés;
- Stepney recoge las mismas lenguas, a las que incorpora el latín;
- Sotomayor compara español, latín griego, italiano e inglés;
- Charpentier, finalmente, compara español, francés e italiano.

Al final de este trabajo se adjunta un cuadro donde intento sistematizar las correlaciones que establecen.

Ahora bien, otra peculiaridad individualiza a estos autores frente a los que escriben sus obras para los hablantes nativos: los que aquí me ocupan se centran sólo en pequeñas listas de sonidos -su descripción no es, pues, exhaustiva-, es decir, de nuevo, en este punto, surge su voluntad simplificadora: ciertas correlaciones quedan excluidas del cuadro -son sonidos exactamente correlativos en las lenguas comparadas-; éste posee, sin embargo, casillas vacías, es decir, puntos problemáticos que algunos autores rehúsan clasificar.

Si el capítulo dedicado a la ortografía presenta caracteres específicos en las obras destinadas a extranjeros, algo similar podrá decirse del relativo a la morfología.

Los tratados que me ocupan comienzan por ofrecer diferentes sistemas clasificatorios de las partes de la oración. La diversidad que, en tal punto, ofrecen no es sino reflejo de la que afecta a todo tipo de tratado gramatical del momento<sup>11</sup>

En concreto, los textos que aquí tratados exponen clasificaciones con:

---

<sup>11</sup> Cf. RAMAJO CAÑO, A., *op. cit.*; pp. 50-61; MAQUIEIRA, M. (1989), *op. cit.*; pp. 401-42.

1) 9 partes: artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, preposición, adverbio, interjección y conjunción. Es la propuesta del *Anónimo* de 1555, Miranda o Charpentier;

2) 8 partes.

a) Nombre, verbo, participio, pronombre, preposición, adverbio, conjunción e interjección. Es la sostenida por del Corro, Percyvall y Minsheu. Los tres autores incluyen el tratamiento de las formas tachadas por otros de *artículos* en el grupo del *nombre*.

Tanto el *Anónimo* de 1555, como Miranda, Percyvall y Minsheu establecen separación entre partes declinables e indeclinables.

b) Artículo, nombre, pronombre, verbo (participio), adverbio, conjunción, preposición e interjección. Es el esquema defendido por Oudin. Es, de los propuestos hasta el momento el más innovador con la tradición anterior.

3) 4 partes.

a) El *Anónimo* de 1559 comienza aludiendo a la existencia de partes declinables e indeclinables, pero circunscribe su tratado a las 4 declinables que menciona: artículo, nombre, pronombre y verbo. De este modo, el *Anónimo* de 1559 parece haber efectuado una selección a la hora de describir y analizar las distintas partes: sólo las que experimentan variación reclaman su atención, lo que no quiere decir (cosa que hace notar al aludir a las declinables) que éstas sean las únicas. Su esquema, así, puede tener como punto de referencia el de 9 clases de palabras ya presentado o el de 8 que incluía el artículo.

b) Meurier, Alessandri D'Urbino y Sotomayor se inclinan implícitamente por aquel que considera: verbo (participio), nombre (artículo), pronombre, adverbio (preposición, conjunción e interjección). Ninguno de ellos se detiene en la enumeración de las partes de la oración, sin embargo, son estas cuatro las clases de palabras examinadas en sus tratados. Los tres oponen, así, la variabilidad de los tres primeros a la ausencia de variación formal del último grupo.

4) Finalmente, la obra de Stepney no expone formulación alguna de sistema, pero incluye el tratamiento aislado de una parte de la oración, el verbo.

De las clasificaciones anteriores, es fácil ya deducir cuáles serán los puntos en los que manifiesten posturas diversas, los variables en ellas.

De nuevo en este terreno el comportamiento de los gramáticos que aquí me ocupan es semejante.

Sus obras no incorporan momentos de brillantes disquisiciones teóricas, como los posibles en la *Gramática Castellana* de Nebrija o en el texto de Villalón, sin embargo, muchas de las posturas que, a propósito de puntos concretos, se sostienen en las modernas presentaciones funcionalistas surgen en tratados de este tipo. Sirva de modelo la presentación que unos y otros -considerenlo o no clase de palabras independiente- ofrecen del artículo<sup>12</sup>:

- indicador de caso, para el *Anónimo* de 1555 -independiente-, del Corro, Percyvall y Minsheu;
- indicador de género, para Alessandri D'Urbino -dependiente-;
- indicador de caso y género, para Miranda y Oudin -independiente-;
- Meurier y Sotomayor -independiente- no especifican qué tipo de accidente cubre, limitándose a mencionarlo al lado del vocablo 'terminaciones';
- 'sustantivador' de elementos no sustantivos (adjetivos, para Miranda y Oudin) es el artículo para Miranda, Charpentier y Oudin -independiente-;
- 'función de determinación' le atribuye, además, Charpentier.

Decía más arriba que no es posible encontrar en este tipo de obras definiciones, tampoco en el apartado gramatical, semejantes a las incluidas en textos de carácter diferente. Ni definiciones, ni tampoco enumeraciones de los inventarios exhaustivas y sistemáticas. La actitud habitual, en este punto, es, de nuevo, la de la ejemplificación continua, la de las nor-

---

<sup>12</sup> Cf. IGLESIAS BANGO, M. (1986), "El artículo en español: aportaciones a un viejo debate", en *Contextos*, IV/7; 103-46.



mas para un correcto uso, la de la asimilación constante a los parámetros de la lengua que sirve como punto de referencia.

Así, y a propósito del artículo, Meurier y Sotomayor, siguiendo directamente su ejemplo, tras titular:

Terminaisons & articles masculins, des dictions Espagnoles,

se expresan en los siguientes términos:

Comme la calabaça frita, Plural. las calabaças fritas, la cosa limpia. Plural. las cosas limpias.

Dia est mascul. car nous disons, El dia es venido (Meurier [1558], 37 Lv<sup>o</sup>)

Por su parte, Charpentier (1596), apegado a los modelos griegos, se sirve de ellos para tipificar los correctos usos del artículo en determinadas construcciones:

Es preciso notar que los artículos colocados delante de los adverbios tienen la misma fuerza que los nombres, y esto a imitación de la lengua griega *los de fuera*, οἱ ἔξωι, *lo arriba*, τὸ ἄνω (Ciiij v<sup>o</sup>)

Me he referido también a la asimilación a los parámetros de la lengua que está funcionando como referente para clarificar las afirmaciones que se vierten en tales textos. No es otra la actitud de Alessandri D'Urbino cuando comenta:

Non hanno tanta diuirsità Castigliani [como los toscanos] ne gli articoli loro, i quali per lo maschio nel numero del meno usano, *el*, et in quello del piu *los* (...) (42 Fij r<sup>o</sup>)

Vn solo articolo hanno i nomi Toscani per la femina nel numero del meno che è *la* (...)

Il medesimo articolo *la*, si prepone alle uoci Castigliane ancora del genere della femina, come *la utoridad* (...) (42 Fij v<sup>o</sup>-43 Fiiij r<sup>o</sup>)

(...) non hauendo i Toscani articolo propio per lo neutro, come hanno i Castigliani nel numero del menos (44 Fiiij r<sup>o</sup>).

Generalmente, se suele caracterizar los tratados de didáctica tradicionales como manuales que parten de una visión normativa o prescriptiva de las lenguas -ya me he referido a ello-, que conceden preeminencia al modelo escrito sobre el hablado y que, atentos a "la norma que pudiera derivarse de los modelos literarios consagrados"<sup>13</sup>, trataban, en definitiva, de permitir la lectura en una lengua dada de cierta literatura, de ahí el énfasis en las reglas gramaticales. Tales reglas se acompañan de ejemplos que las corroboran y que les dan credibilidad.

Pero queda pendiente todavía el tercer factor que también he mencionado: el aprendizaje de una lengua extranjera se ha definido como "'un proceso de construcción' que comienza desde cero o desde la lengua materna"<sup>14</sup>. Es esta idea la que late en las comparaciones continuas que presiden las exposiciones gramaticales en los textos que comento, exactamente igual que ocurría con las descripciones fonéticas: se intenta con ellos fomentar el aprendizaje de la lengua segunda a partir de las características lingüísticas, manejadas de forma automática, de la lengua materna de los lectores, de modo tal que las estructuras de la segunda lengua que se consigan demostrar semejantes a las de la primera serán aquellas que estarán en condiciones de ser asimiladas con mayor rapidez.

Este tipo de proceder en didáctica de lenguas desarrollado hasta el momento es el que se suele presentar como método deductivo y se acostumbra a especificar que ha sido el método clásico o gramatical de enseñanza.

A este propósito comentaba R. Lenz:

El sistema de la enseñanza de lenguas extranjeras que consistía en enseñar primero las reglas gramaticales, la declinación de los sustantivos, la conjugación de los verbos, procediendo de un tiempo i modo al otro, de una conjugación a la otra etcétera, que enseguida presentaba fragmentos de frases o frasecitas completas arregladas para que aparecieran ejemplos de

<sup>13</sup> .MARCOS MARIN, F. y SANCHEZ LOBATO, J. (1988), *Op. cit.*; p. 50.

<sup>14</sup> .*Ibid.*; p. 44.

las formas a que se referían las reglas, i si era posible ¡sólo de estas! frascitas que debían traducirse al idioma patrio, i del patrio al extranjero: ese sistema deductivo ha fracasado por completo para la enseñanza escolar<sup>15</sup>

Sin embargo, al lado de estas prácticas didácticas habituales, de corte deductivo, a las que he intentado reducir la labor de los autores de gramáticas de segundas lenguas, existe, según opinión de estudiosos actuales, como S. M. Parkinson de Saz<sup>16</sup>, el recurso a los métodos inductivos de enseñanza. A ellos acudían aquellos autores que pretendían acceder al dominio práctico de una lengua antes de intentar memorizar sus reglas. La autora se refiere ya a S. Agustín como pensador que deseaba poner en marcha tales ideas. Precisamente para cubrir este fin se recurre a un método de enseñanza que utiliza el diálogo.

También de esta dirección ofrecen muestras los textos revisados en este estudio.

En 1558, ya Meurier, sin mencionar explícitamente la necesidad de incorporar diálogos separados de la exposición gramatical que colaborasen a ilustrar aquélla, recurre continuamente a esta práctica. Este texto, que teóricamente se reduce a incorporar enumeraciones, tiene el mérito de contextualizar ciertos datos. Así, para establecer los tiempos verbales, organiza el autor una serie, muy simple, de preguntas-respuestas:

P. Que se hizo ante-ayer?

R. cantò

mercò

se

pagò

P. Que hara se despues?

morira

hara se

se

ira

(fol. 14 r<sup>o</sup>).

<sup>15</sup> Art. cit.; 109-10.

<sup>16</sup> PARKINSON DE SAZ, S.M. (1980), *La lingüística y la enseñanza de lenguas. Teoría y práctica*; Madrid, Empeño.

Poco más adelante, al tratar los verbos impersonales, y sin ninguna regla previa, introduce:

P. Ce haragan,  
 R. Que manda mi amo?  
 P. Que tiempo haze?  
 R. relampaguea  
 llueue  
 haze, ayre, o viento  
 yela  
 nieua  
 desyela  
 graniza  
 truena  
 | escurece  
 | esclaresce  
 | amaneece  
 | anochece

		lindo
		buen tiempo
		suzio
		lodo
		lodo
Haze		fresco
		humido
		calor
		frio
		calma
a hecho		claro
		quieto
		niebla
		mal sano
hara		seguro
		peligroso
		resbaladero

P. Que se haze por aca?

R.                   |   predica  
Se                   |   regocija o holgase  
                      |   juega                   (fol. 15 rº).

Además, puesto que el interés del autor francés no reside únicamente en enseñar español, sino también italiano, francés y flamenco, las situaciones se reproducen en las restantes lenguas.

Exactamente igual que Meurier se comporta Sotomayor (1564-65) en un texto, absolutamente apegado al anterior (como muestra de ello sirva el diálogo a propósito de los impersonales, citado más arriba, que se proyecta punto por punto en este texto -C2 rº-C3 rº-), que pretende enseñar la lengua francesa, no la castellana, pero que recurre, de forma sistemática, a esta última. Así, para ejemplificar el imperativo:

P. Ce mochacho.

R. Que manda v.s.

Despierta       |  
laua             |  
calienta         |       te  
despacha        |  
guarda          |

P. Señor que hara el buen niño

Ame a Dios

haga bien

sea hombre de bien

aya pacencia(...)

No               |   Iuraras y no mentiras  
                  |  
                  |   hurtaras y no mataras

P. Señores que se ha de hazer  
 R. Empeçemos y acabemos  
 Seamos amigos  
 ayamos buen animo(...)  
 Oyd, ved, y callad ((B2 rº-B3 rº).

Como ocurría en el texto de Meurier, también Sotomayor introduce la correspondiente réplica francesa.

Será, sin embargo, Miranda el autor que, sin separar, todavía, de forma explícita los diálogos de su texto gramatical, mejor compagine las posiciones teóricas con las situaciones prácticas. Sirva un ejemplo para ilustrar lo dicho:

Et accioche meglio s'intenda quel che ho detto, darò alcuni essempli, doue si uederà, che quando si dirà essere in qualche luogo, bisogna sempre farlo per il uerbo *estar*, & non *ser*.

Gli essempli saranno questi.

Castigliani.

Yo estoy en mi casa, y tu estas en la tuya, y quando yo estaua en Roma, estauan muchos Cardenales, y despues estuuu alli embaxador Francisco de Vargas, con el qual yo estuuue, y no he stado despues a ca con otro; y si yo estuuuiera en Roma otro año, hiziera bien.

Donde està la prudencia, ay esta la uirtud, y donde esta la uirtud, esta la temperantia, y donde esta la temperantia esta la quietud.

No esta en casa? nõ pues, donde esta? esta en la plaça, mas presto estará en casa. (fol. 141-142).

También en su caso, asistimos a correspondencias castellano-toscano.

Estos casos aparte, A. del Corro es, en la época, el primer gramático que alude directamente a la pertinencia de incorporar a su obra algunos diálogos que, no obstante, faltan en ella.

Qui se juntar con estos preceptos Gramaticales, ciertos dialogos, en que los lectores visoños exercitassen la lición Española: Mas la negligencia de los obreros, impidio mi deseño (al illustre patricio Ginoves).

No es este el caso del tratado de Stepney, que completa su presentación con siete diálogos sobre temas diversos, ya claramente independientes del texto gramatical; listas de proverbios y refranes del español y una selección de vocabulario ordenado temáticamente; situación enteramente similar a la observable en el texto de Oudin. Son ellas, pues, las obras que encarnan en el momento el mayor interés por la renovación de los materiales y métodos didácticos, y ambas responden a la autoría de un tratadista no español.

## BIBLIOGRAFÍA

### Tratados gramaticales destinados a extranjeros (por orden cronológico):

- ANONIMO: *VTIL y breve institucion para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola*; Lovaina, 1555; ed. facsimilar y estudio de A. Roldán; Madrid, C.S.I.C. [Clásicos Hispánicos], 1977.
- ANONIMO: *GRAMATICA de la lengua vulgar de España*; Lovaina, 1559; ed. facsimilar y estudio de R. Balbín y A. Roldán; Madrid, C.S.I.C. [Clásicos Hispánicos], 1966.
- MEURIER, Gabriel: *Coniugaisons, Règles et instructions... pour apprendre François, Italien, Espagnol et Flamen*; Amberes, 1558 (B.N., V/c<sup>a</sup>-14218-8).
- ALESSANDRI D'URBINO, Giovanni Mario: *Il Paragone della Lingua Toscana et Castigliana*; Napoli, 1560 (B.N., R-27225).
- MIRANDA, Juan de: *L'osservationi della lingvoa castigliana* (libro N); Venecia, 1566 (B.N., R-27225).
- DEL CORRO, Antonio: *Reglas gramaticales para aprender la lengua Española y francesa* (1586); estudio y edición de L. Nieto Jiménez; Madrid, ARCO-LIBROS, 1988.
- PERCYVALL, Richard: *Bibliotheca hispanica, containing a grammar, with a dictionaire in Spanish, English and Latine*; Londres, 1591 (B.N., R-11901).
- STEPNEY, William: *The Spanish schoolmaster*; Londres, 1591; England, The Scholar Press Limited Menston, 1971.

- CHARPENTIER (?): *La parfaite méthode pour entendre, escrire et parler la langue Espagnole, divisee en deux parties*; Paris, 1596 (B.N., R-13477).
- LOUDON, César: *Grammaire et observations de la langue espagnolle recueillies et mises en Francois...*; Paris, 1597 (B.N., R-20274).
- MINSHEU, John: *A Spanish Grammar, first collected and published by Richard Perceval o Percivale, now argumented and increased...*; London, 1599 (B.N., R-10589).

**Otros tratados:**

*a) Gramáticas castellanas no especialmente dirigidas a extranjeros:*

NEBRIJA, Elio Antonio de: *Gramática de la lengua castellana* (1492); ed. de A. Quilis; Madrid, Editora Nacional, 1980.

VILLALON, Cristóbal de: *Gramática castellana*; Amberes, 1558; ed. facsimilar y estudio de C. García; Madrid, C.S.I.C. [Clásicos Hispánicos], 1971.

*b) Gramáticas no castellanas:*

SOTOMAYOR, Baltasar (?): *Grammatica con reglas muy prouechosas y necessarias para aprender a leer y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana*; Alcalá de Henares, 1564 (B.N., R-9599).

TRENADO DE AYLLON, Francisco: *Arte muy curiosa por la qual se enseña el entender y hablar la lengua Italiana*; Medina del Campo, 1596 (B.N., R-7933).

*c) Tratados no gramaticales:*

CORDERO, Martín: *Las quejas y llanto de Pompeyo*; Anvers, 1556 (B.N., R-9190).



## APÉNDICE

	A 1555	Me 1558	A 1559	Al 1560	So 1565
ç	cae + asp (lat.)			z + ga- gliardo spiritu	ça (fr.) ¿extraño?
z			ss (it.) sd (fr.)	zz	
ge gi	Icons (lat.) je (fr.)		ge, gi (fr., lat., it.)	ge gi x xsce, sci	
x		sha (ing.) scia (it.) cha (fr.)	cs-ch cs-scia	scia sce (it.)	che, cha (fr.)
ll	ll (cast.) ille (fr.)		ille (fr.) gl (it.)	glia, glie (it.)	ille (fr.)
j				j > ± gi (tosca.)	
ñ	gn (lat.) gn (fr., it.)		gn (fr., it.)	gn (tosca.)	
ch	cha (fr.) ki (gr.)		ce (it.)	cia-ce-ci (it.)	
gue		guinde (fr.)		ghe, ghi	gue, gui (fr.)
que			que (fr.) che (it.)	che, chi (it.)	
qua				qwa	
gua		gua			

	Mi 1566	Co 1586	St 1591	Per 1591	Ch 1597
ç	Za (tosc.)	ce (fr.) ± σ (gr.)	s (ing)	z (it.) s (ing.)	z (it.)
z	zz	z (ing.) s (fr.) + veh.			z (fr.) s (fr., it.)
ge gi	gia, gio	ge (ing.)	ge (ing.)	± gi (ing.) ge (fr.)	je (fr.)
x	sce	sh (ing.) ch (fr.)	sh (ing.)	sh (ing.)	± sci (it.)
ll	gli (tosc.)	gl (it.)	li (ing.)		ille (fr.)
j				joyeux (fr.) sh (ing.) zh (and.)	jeu (fr.)
ñ	gn	gn (lat.) ni (ing.) gn (fr.)	ni (ing.)		gn (it.) ny (cat.) nn (ptg.)
ch	ci-ce	ch (ing.)	ch (ing.)	ch (ing.)	chia (fr.)
gue	ghe				gue (fr.) ≠ que (it.)
que	che				
qua				qua (ing.)	
gua					gua (it.) ≠ gua (fr.)