



Quaderni di ricerca

Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

a cura di

**Alessandra Vicentini
Hugo E. Lombardini**



Alm@DL



QUADERNI DEL CIRSIL
13 - 2019



<https://cirsil.it/>

Direttore

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, Félix San Vicente (Università di Bologna).

Comitato scientifico

Monica Barsi (Università di Milano)
Michel Berré (Università di Mons)
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)
José J. Gómez Asencio (Università di Salamanca)
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)
Giovanni Iamartino (Università di Milano)
Douglas Kibbee (Università di Illinois)
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)
Valentina Ripa (Università di Salerno)
Silvia Morgana (Università di Milano)
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)
Félix San Vicente (Università di Bologna)
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)
Renzo Tosi (Università di Bologna)
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

Comitato di redazione

Hugo Lombardini
Monica Barsi
Alessandra Vicentini

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a "doppio cieco" (double blind peer-review).

Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

[13]

a cura di

Alessandra Vicentini e Hugo E. Lombardini





Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2019 degli autori.
Tutti i diritti riservati

Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico [13] a cura di Alessandra
Vicentini e Hugo E. Lombardini – 336 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 13) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5666-9

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

Indice

Introduzione	
<i>A. Vicentini e H. E. Lombardini</i>	3
La prima cattedra universitaria in Lingue Moderne negli Stati Uniti. Carlo Bellini (1734-1804) e il College of William and Mary	
<i>E. Bianco</i>	9
La didattica del cinese al Collegio dei Cinesi di Napoli durante il decennio francese. La Scuola Speciale di Lingua e Caratteri Cinesi e la <i>Grammatica Chinese</i> di Gennaro Terres	
<i>D. Famularo</i>	25
La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)	
<i>A. Cifariello</i>	47
Women authors of ELT materials in Italy (1896-1918)	
<i>P. Shvanyukova</i>	69
Aproximación universitaria decimonónica al estudio de la lengua española. Egidio Gorra (1898) <i>Lingua e letteratura spagnuola delle origini</i> , Milán: Hoepli	
<i>H. E. Lombardini</i>	93
Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries?	
<i>A. Nava</i>	123
De la escriturad didáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE	
<i>N. Arribas</i>	145
Il Circolo Filologico Milanese e lo studio delle lingue (1904-1918)	
<i>M. V. Calvi</i>	169
Imparare la “seconda madrelingua”. Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)	
<i>P. Spazzali</i>	191
Censura e contro-censura. I testi didattici inglesi nella scuola secondaria tra ideologia fascista e defascistizzazione	
<i>O. Khalaf</i>	209
Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960). Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria	
<i>A. Murelli</i>	225
Imparare l'inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l'Ateneo Prealpino	
<i>A. Vicentini</i>	245

Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana <i>F. San Vicente</i>	263
L'impronta Garzanti nei dizionari di francese. Norma e uso nelle edizioni del 1966 e del 1992 <i>M. Barsi</i>	295
L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta. Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche <i>P. Nitti</i>	313

De la escrituradidáctica a la grabación sonora

Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE

NIEVES ARRIBAS

Università degli Studi dell'Insubria

RESUMEN: La comunicación lingüística a través de textos impresos es asíncrona –carente de una correspondencia temporal biunívoca y recíproca entre emisor y receptor– lo cual es algo especialmente relevante en el caso de los diálogos didácticos redactados para publicarse con el fin de aprender lenguas extranjeras. Mimetizar coloquios orales en textos escritos constituye históricamente toda una tradición discursiva, prototípica, mas no exclusiva, de la creación literaria. Dentro del amplio continuo variacional de géneros textuales con diálogos escritos, los pertenecientes al ámbito de ELE afrontan en su mimesis de lo conversacional una dificultad añadida: reproducir muestras de habla en diastemas lingüísticos diversos a los de la lengua nativa del receptor. A finales del siglo XIX se destacó en lingüística la importancia del habla, pero solo después se distinguió en esta lo diamésico de lo concepcional. Sin pretensión de exponer nada novedoso, se sintetizará el origen de esta tradición didáctica, nunca interrumpida, para analizar después qué muestras de conversacionalidad se crearon sobre todo para aprendices de español italofonos desde finales del siglo XIX hasta la aparición de la grabación sonora a principios del XX, qué tipo de “escritura de lo hablado” u “oralidad escrita” (*escritur[al]idad*)¹ trató de dar cuenta, al menos en parte, de coloquios propios de una conversación informal y distendida y qué teorías lingüísticas sustentaron la evolución de ese continuo variacional.

PALABRAS CLAVE: escrituradidáctica, diálogos didácticos, ELE, grabación sonora.

¹ En italiano Tullio De Mauro distingue entre diversos tipos de comunicación lingüística: parlato-parlato, parlato-scritto, scritto-parlato y scritto-scritto. En español se ha creado el neologismo de *escrituradidáctica* o *escrituralidad* por su simetría con la palabra *oralidad* y para delimitar el concepto de “lo hablado escrito” de la escritura. José Jesús de Bustos y Antonio Narbona, entre otros, lo escriben así: *escrituralidad* o *escritur[al]idad*. Aquí utilizaré el término *escrituradidáctica*.

Arribas N. (2019), “De la escrituradidáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE”, in Vicentini A. e Lombardini H. E. (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Quaderni del CIRSIL 13, Bologna: CLUEB, 145-167.

ABSTRACT: Linguistic communication through printed texts is asynchronous – lacking a biunivocal and reciprocal temporal correspondence between sender and receiver – and this is especially relevant in the case of dialogues designed to teach foreign languages. Imitating oral speech in written texts historically constitutes a whole discursive, prototypical yet not exclusive tradition of literary creation. Within the broad variational continuum of textual genres with written dialogues, those belonging to the field of Spanish as a Foreign Language face an added difficulty in their mimesis of spoken language: reproducing speech samples in linguistic diasystems that are different from those of the native language of the receiver. At the end of the 19th century, the importance of oral speech was emphasised in linguistics; however, it was only later that the diamesic aspects of speech were distinguished from the conceptual ones. Without claiming to expose anything novel, the origin of this unbroken teaching tradition will be outlined in order to analyse what samples of conversationality were created particularly for Italian-speaking Spanish learners from the end of the 19th century until the emergence of sound recording at the beginning of the 20th century, what type of “written spoken language” or “written orality” (“*escritur(al)idad*”, *writtenness*)² tried to account, at least in part, for expressions belonging to an informal and relaxed conversation, and what linguistic theories supported the evolution of this variational continuum.

KEYWORDS: *writtenness, didactic dialogues, Spanish as a Foreign Language, sound recording.*

0. Introducción

El saber gramatical, que ha sido elaborado con base escrita, antes otorgaba escasa o nula atención a la técnica constructiva dominante en

² In Italian, Tullio De Mauro distinguishes between different types of linguistic communication: spoken spoken-language, written spoken-language, spoken written-language and written written-language. The Spanish neologisms “*escrituradidáctica*” or “*escrituralidad*” (*writtenness*) have been created to reflect the word “*oralidad*” (*spokenness*) and to delimit the notion of “*spoken written-language*”. Among others, José Jesús Bustos and Antonio Narbona spell these words as “*escritura(lidad)*” or “*escritura[lidad]*”. Here I will use the term “*escrituradidáctica*”.

las actuaciones idiomáticas orales, en especial el coloquio conversacional. “Los lingüistas hemos optado con frecuencia por la idealización del objeto de estudio” (Briz 1998: 167). Sin embargo, existe una suerte de excepción: la tradición de los diálogos escolares elaborados por maestros de lenguas extranjeras que arranca en el Renacimiento europeo, aunque no es fácil unificar perspectivas lingüísticas subyacentes a tal variedad.

Hasta tiempos relativamente recientes, las manifestaciones de “oralidad escrita” o reproducción de secuencias dialogales miméticas y planificadas se hallaba sobre todo en textos literarios pertenecientes a un amplio continuo variacional de *lectos*,³ de géneros (teatro, novela, cierta poesía, etc.) y de tradiciones retóricas. Con la invención de la grabación de sonidos e imágenes todo cambiará:

Únicamente cuando las actuaciones lingüísticas orales han dejado de ser efímeras, gracias a los procedimientos y técnicas de grabación, ha empezado a trastocarse el quehacer de los lingüistas [...] y hemos visto cómo se ha pasado desde una visión autónoma interna e immanentista, basada en una concepción estructuralmente homogénea de la lengua, a otra mucho más amplia y abarcadora, en la que presuntas variantes se contemplan como tipos en pie de igualdad. (Narbona 2013: 16)

Trazaremos una panorámica historiográfica y metateórica sobre el estudio de los usos conversacionales, tanto en la historia de la lingüística como en su aplicación didáctica en métodos de español como lengua extranjera (desde ahora ELE), de cuyo desarrollo inferimos que la tensión permanente entre lo oral y lo escrito ha resultado ser mutuamente enriquecedora incluso en [proto]ELE.⁴ La escrituradad mimético-conversacional didáctica evoluciona desde diálogos con un hilo narrativo (que en ocasiones llegó a componer la trama de todo el texto)⁵ hacia estructuras menos ligadas a una secuencia conversacional y más estructuradas en

³ Entendiéndose por *lecto* la manera de identificar las diferentes variedades de una lengua en relación con las características propias del hablante.

⁴ Es decir, no solo en reciente continuo de géneros textuales de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), sino también en sus orígenes (protoELE).

⁵ Como por ejemplo la trama de la preparación de un viaje por España que encontramos en *Don Basilio oder Praktische Aleitung zum mündlichen und schriftlichen Verkehr im Spanischen* de Julius Schilling (1885).

series compuestas por pares adyacentes (sobre todo pregunta-respuesta) propios de determinadas situaciones comunicativas pero menos ligados a un relato.⁶ Observaremos cómo es precisa y paradójicamente al poco tiempo de empezar a disponer de la grabación sonora cuando parece verse reducida la atención a propiedades que dentro de la cadena hablada poseen valencia pragmática distintiva, como por ejemplo los diferentes rasgos prosódicos irreductibles al análisis de segmentos o suprasegmentales (tipos de acento,⁷ timbre, entonación, etc.).

1. Rasgos y tipos de coloquios escolares escritos y evolución hacia el diálogo didáctico en las primeras grabaciones sonoras

1.1. Antes del siglo XIX

En protoELE, la ininterrumpida tradición metodológica con muestras de lo conversacional arrancó muy pronto: ya desde al menos el siglo XV hubo métodos, consolidados sobre todo en el XVI, que denominaríamos *protosituacionales* o *protofuncionales* pues su núcleo giraba en torno a cierta coloquialidad para momentos propios de situaciones y necesidades comunicativas de la “vida real”. Sobresalía la importancia dada a unidades fraseológicas que hoy veríamos en niveles avanzados de aprendizaje (paremiología, fórmulas, modismos, etc.) como se deduce ya en títulos del tipo: *Cosas pertenecientes a un convite, con otras pláticas y dichos agudos; Cosas tocantes a el camino, con muy graciosos dichos y chistes*. Eugenio Coseriu denominó *discurso repetido* al conjunto de esas unidades fraseológicas fijas más o menos estereotipadas y, en los textos de (proto)ELE, se consideró fundamental para mimetizar la conversación cara a cara. Eran muestras aptas para ser vivificadas en la enseñanza por un maestro de lenguas y en algunos paratextos vemos la aspiración de su validez para un autoaprendizaje menos “normativo y autoritario”. ¿Qué

⁶ Como sí sucedía en cambio en: Demattio e Fortunato (1980); en las Conversaciones de la *Gramática* de Luigi Pavia (1895) o en las de Alessandro E. Foulques (1898).

⁷ Entendiendo la palabra *acento* no exclusivamente en el sentido de sílaba tónica, como en *Nuovissimo Franciosini*, sino como rasgo prosódico de intensidad, sonoridad, espiratorio (Gil 1988: 130), articulatorio, tónico, tonal, de altura, cromático, melódico, de cantidad, etc.

percepción se esperaba en un lector que más que usar esos textos para una reflexión técnica sobre la norma se interesara por acceder a una conversacionalidad adecuada al momento?

En protoELE la tipología es variada: en ocasiones esos diálogos fueron alegóricos, a veces doctrinales y frecuentemente lúdicos (con adjetivos como *apacible, familiar, pleasant*, etc.). En sus orígenes fueron denominados de diversas formas: *manières, colloquia*, en ocasiones *vocabularios*, quizá poco acertadamente pues, aunque contuvieran columnas de palabras, no eran solo repertorios lexicográficos sino más bien libros con diálogos cuyos primeros destinatarios al principio fueron sobre todo viajeros, a menudo con el oficio de comerciantes (de ahí el formato frecuente de *libro de faltriquera*).

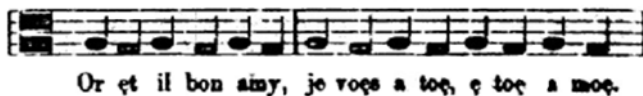
Suele considerarse el *Vocabulario para aprender francés, español y flamini* (Amberes 1520) como uno de los primeros, aunque parece que de mayor renombre y difusión fue el *Vocabulario de las cuatro lenguas: tudesco, francés, latín y español* (1551). Como rasgos comunes entre aquellos primeros diálogos Aquilino Sánchez señala una constante: los elaborados por extranjeros tuvieron más en cuenta las necesidades reales y prácticas que los redactados por autores de lengua nativa española. Así, uno de los primeros rasgos diferenciadores en su evolución pasaría por la diversa prioridad funcional entre maestros extranjeros y maestros españoles que intentaban hacer prevalecer el uso lingüístico correcto y la calidad, a menudo incluso literaria, suele citarse (Sánchez 1992: 71) la frase paratextual de Juan de Luna (1619) sobre su función: “[los diálogos] son para enseñar español o para disfrutar dellos”; otra nota evolutiva es el paso desde la abstracción de lo que suele apreciarse en una situación funcional real hacia la adecuación didáctica al usuario.

Hay más tendencias comunes: Jesús Sanz (2009: 19) nos recuerda que hasta el siglo XIX los personajes eran sobre todo de género masculino, frecuentemente maestro y discípulo a menudo pertenecientes a una clase social concreta (siervo y patrón, sirvientes entre sí, etc., con sus propias diastratías), en un tiempo y espacio concretos, es decir, en situaciones específicas (*levantarse por la mañana y las cosas a ello pertenecientes; ordinarias pláticas que los pajes suelen tener unos con otros*)⁸ y en circunstancias, imaginadas pero afines a las reales, al servicio de una

⁸ John Minsheu: *Pleasant and delighfull dialogues in Spanish* (1599).

incorporación léxico-fraseológica que estructuraba el desarrollo conversacional. Tales características subsistieron hasta la llegada de grabaciones sonoras y han venido evolucionando hasta hoy.

Cómo mostrar lo hablado por escrito en didáctica de segundas lenguas es, pues, un afán secular, muy anterior a la invención de los alfabetos fonéticos y a los análisis estructuralistas sobre elementos fónicos distintivos, con casos tan singulares como el de *Le tretté de la grammère françoéze* (1550) de Louis Meigret, quien propuso utilizar el soporte del código musical para dar cuenta del lingüístico escribiendo las frases bajo un pentagrama. Siendo el francés una lengua de acento silábico fijo, con esa estrategia, quizá sirviéndose de un teclado o de las cuerdas de algún instrumento musical, lo que probablemente quería mostrar era la importancia en el habla de tono, duración, intensidad, cromatismo, cantidad y otros rasgos⁹ fónicos para dar a entender cómo debía entonarse una frase aseverativa, interrogativa, etc. Resulta interesante que para recalcar la asociación interdependiente entre una forma de expresión y una forma de contenido Meigret hubiera intuido la necesidad de mostrar gráficamente recursos de naturaleza sonora con relieve distintivo siglos antes de que Louis Hjelmslev precisara la distinción saussuriana de significante y significado del signo y determinara la existencia de lo que llamó *prosodemas* en el plano de la expresión con la consiguiente reflexión sobre marcas suprasegmentales.



Después de Meigret no parece haber habido más intentos de dar cuenta gráficamente de lo prosódico-tonal hasta el siglo XX cuando ya observamos tentativas diversas para proporcionar cierta ayuda gráfica a la lectura en voz alta. Por ejemplo, para mostrar gráficamente entre qué palabras de la cadena hablada sería mejor hacer una pausa respiratoria (y

⁹ La Bibliothèque National Française, a través de Gallica, ha hecho posible que este texto esté disponible en la red: Louis Meigret 1550, *Le Tretté de la grammère françoéze*, à Paris, chez Chrestien Wechel.

dónde no se debería), en el *Corso pratico di lingua spagnuola. Lezioni per la radio italiana* de Leonetta Biancolini-Kissopoulos (Torino, Edizioni Radio Italiana, 1953) hay un intento de dar indicaciones con marcas gráficas sobre cómo leer uniendo palabras para no desligar sintagmas: se trata de pequeñas líneas curvas entre los vocablos ejemplificados que no son propias de la escritura corriente.

Burro y mantequilla son cosas muy distintas - El agua le
 Asino e burro sono cose molto diverse L'acqua (gli)
 gusta poco al águila, ¿es verdad? - No sé, preguntásele a
 piace poco all' aquila è vero? Non so chiedi(glie)lo a
 otro - Guía es quien nos guía, esto es, quien nos enseña
 un altro Guida è chi ci guida cioè chi ci insegna
 el camino - No obstruyase el pasaje a los pasajeros - La hembra
 la strada Non ostruire il passaggio ai passeggeri La femmina
 del caballo se llama yegua - Cristóbal Colón recibió el almi-
 del cavallo si chiama cavalla Cristoforo Colombo ricevette l' ammi-
 rantazgo antes de salir de España - Tengo un arrozal que
 ragliato prima di partire dalla Spagna Ho una risaia che
 produce mucho arroz - Si sobre la u de las palabras agüero
 produce molto riso Se sull' u delle parole agüero

Los sistemas de escritura son analíticos y separan con espacios entre palabras lo que en la lengua hablada normalmente se aglutina en un continuo fónico; para el español, por ejemplo, ni artículo ni preposición son autónomos en el habla: *siempre* se apoyan en un sustantivo o adjetivo. Es significativo que hayan sido maestros de lengua, que no podían prescindir de la escritura aun percibiendo que esta es una elaboración cultural a partir de la lengua natural, quienes se apoyaran en sistemas gráficos alternativos (pentagrama, líneas de unión, etc.) para dar cuenta de unidades máximas de la oralidad, como las que Juan Carlos Moreno engloba dentro de lo que ha dado en llamar *palabra natural*, propia del habla y muy diferente de la palabra ortográfica (Moreno 2014: 177-216).

1.2 Desde el siglo XIX

En la enunciación escrita para ser publicada el escritor ha de tener en cuenta intereses, necesidades, conocimientos y expectativas de un

receptor ausente y lo hace a sabiendas de que el proceso de lectura se constituirá como actividad exactamente inversa en la cual el ausente habrá pasado a serlo él, a saber, un emisor que, en el caso del libro impreso y publicado no es solo quien lo ha escrito, sino todo el conjunto de mediadores editoriales con quienes habrá planeado qué soluciones dar a esa falta de sincronía intrínseca a lo comunicado textualmente. Es destacable que en el siglo XIX como autores de estos textos figurasen maestros de lengua o eruditos y en el XX, escritores e intelectuales, sin que aparecieran siempre sus nombres, no parece haberse concedido mucho valor al concepto de autoría en didáctica de ELE hasta bien entrado el siglo XX y no siempre se ve quiénes fueron los autores en las portadas de libros o en carátulas de discos que a menudo son obras anónimas o simplemente firmadas en su interior por el propio maestro de lenguas.¹⁰

El corpus de este género textual hasta la aparición de los primeros discos de pizarra y vinilo es ingente. No veremos aquí más que un conjunto, exiguo pero heterogéneo, de ejemplos. Para lo hablado-grabado (que también contiene casi siempre lo escrito en un librito, prospecto o compendio adjunto), presentaré ejemplos de obras que a menudo no llevan fecha ni el nombre completo de los autores: con soporte sonoro y diversas ediciones daré ejemplos de R. Torres (ed.) *Spanish in 30 lessons*, London, The Linguaphone Institute (novena edición de 1925); *Cours de conversation espagnol*, Bruxelles (1931); Stanley Zaoralek¹¹ *Guida linguistica del viaggiatore con il metodo sonoro psicologico / Guía del viajero / spagnolo*, Milano Lingua Quick ed. (¿1962?).

Desde finales del XIX aumentan los textos cuya lengua vehicular es el italiano, a menudo con sistema bilingüe como los diálogos didácticos en Blanc Saint-Hilaire (1843), Zuccaro (1893) y el Anónimo (1898b) e incluso con los tradicionales listados de fraseología y vocabulario dispuestos paralelamente en columnas bilingües que intentaban reflejar “con

¹⁰ Como en el caso del libro *L'espagnol pour tous*, sin fecha ni casa editorial, solo tipografía (typographie et lithographie A. Michelis) y lugar de venta (chez l'Auteur, rue de Paradis, 50 Paris) firmado por un tal Juan Donne, probablemente un alias pues al final del libro se da publicidad a otro texto, *L'anglais pour tous*, de John Donne.

¹¹ La Biblioteca Nazionale Braidense (Milán) da como fecha probable 1962.

naturalidad el lenguaje usado en la calle o el propio de algunas profesiones y ocupaciones habituales en la sociedad de entonces” (Sánchez 1992: 16). La frecuencia de tales publicaciones en italiano “va creciendo paulatinamente, a partir del último cuarto del siglo XIX en coincidencia con el proceso de unificación de Italia y los flujos migratorios hacia Hispanoamérica” (Gaviño 2016: 34). Hay asimismo destinatarios italianos para quienes se prevé una motivación más placentera que laboral, por ejemplo, el chileno Pizarro (1873, 1877 y 1894) menciona una fase de desplazamientos de su eventual lector italiano “che si dirige tutti gli anni alle spiagge dell’America Spagnuola”. En el género que nos ocupa, de los parámetros contextuales son muy importantes la lengua vehicular, los elementos paratextuales, la gráfica e imágenes relacionados con su función, las advertencias e instrucciones para el destinatario, etc. Así por ejemplo en la página 1 del librito editado por *Lingua Quick* que acompaña a los discos de vinilo se lee:

- (1) Questo corso rapido di spagnolo è stato compilato con l’aiuto di valenti linguisti, di agenzie turistiche di viaggio e di professori dell’Istituto di lingue straniere di Monaco, ai quali porgiamo i più vivi ringraziamenti per la gentile collaborazione.
- (2) Il metodo di apprendere una lingua straniera, mediante l’audizione di dischi, si è dimostrato assai efficace, pratico e ricco di prospettive per l’avvenire, il quale fa presagire un incremento, quale mai verificatosi nel passato, nelle relazioni fra i popoli del mondo. Nessuna meraviglia, in quanto è evidente che la combinazione “disco/libro di testo” permette di apprendere nel medesimo tempo con l’orecchio l’esatta dizione e pronuncia, e con l’occhio la corretta grafia di ogni parola.

Siguen (página 2) instrucciones sobre el tiempo que se ha de dedicar a escuchar e indicaciones sobre el diasistema de los locutores, esto es, de quiénes son “las voces”:

- (3) [...] È un maestro straniero che, con corretta dizione ed accento, e senza inflessioni dialettali, vi legge le diverse frasi [...] Ciò servirà a “fare l’orecchio” [...] [le voci] hanno lo stesso effetto fondamentale nel vostro sub-cosciente ed imprimono automaticamente nella memoria il testo pronunciato nella lingua straniera.

También en los primeros materiales con audio observamos

adecuación didáctica a ese tipo de usuario, por ejemplo, en uno de los discos del método citado de los años treinta (no lleva fecha), vemos focalizadas funciones, fraseología y léxico relativos a un viaje en transatlántico que sale del puerto de Vigo y navegará hacia Buenos Aires y en ella puede escucharse:

- (4) ¿Es Vd. emigrante o hace usted un viaje de recreo? / Sí, señor, soy emigrante. He hecho varios viajes por los Estados Unidos y me he detenido ahí, en busca de mejor fortuna. ¿Y Vd.? / Yo hago un viaje de recreo nada más. (p. 81 del librito que acompaña a los discos)

El conjunto de variaciones diamésicas (o dependientes del medio físico-ambiental que soporta la comunicación) parece fundamental en la historiografía del pensamiento lingüístico y, aunque probablemente hubo reflexiones metalingüísticas que no llegaron a fijarse en textos, sin la conquista de la escritura no nos habrían llegado razonamientos conceptuales sobre la evolución metodológica desde la estilística (por ejemplo de Charles Bally) hasta el análisis del discurso pasando por las perspectivas pragmáticas.

2. Teorías lingüísticas sobre sincronía oral y asincronía textual

En principio parece lógico que antes de la aparición de lo fónico-didáctico (que luego evolucionaría hacia lo audiovisual y multimodal), en una situación de aprendizaje, si el lector-aprendiente no contaba con un maestro de lengua –no necesariamente nativo, pero sí con la pericia necesaria para realizar una lectura idónea– no podía aprovechar la ayuda que le habrían proporcionado la prosodia, el gesto o la expresión facial existentes en la comunicación oral sincrónica. Es decir, solo podría valerse de aquellos elementos paralingüísticos propios de lo escrito en este género: advertencias sobre los usos lingüísticos para el lector, descripciones situacionales, de gestos, fotografías, dibujos, etc. “No debemos olvidar que en todas las lenguas la división entre palabras desaparece más o menos tan pronto como hablamos, ya que al hablar no hacemos pausas entre la mayor parte de las palabras” (Reichenbach 1947: 5). De manera que en una situación de autoaprendizaje exclusivamente a través de un libro, sin sonido grabado y sin maestro de lengua, el usuario carecería de rasgos (kinésicos, prosódicos, situacionales, etc.) inherentes

a la comunicación oral sincrónica que lo habrían auxiliado en la decodificación correcta de la escritura para habilitarse como hablante competente. Veamos algunos de esos rasgos.

Félix San Vicente (2017: 27) señala cuatro parámetros para definir procedimientos y fronteras, no antinómicas, entre lo hablado, lo escrito, lo hablado-escrito, lo escrito-hablado: el primero es el tipo de *producción*, más planificada en lo escrito, cuyas posibilidades de imitación mimética enraízan en diversas tradiciones retóricas con sus géneros y subgéneros en un continuo de oralidad fingida y escrita –híbrida– en los que ciertos rasgos de la oralidad (como los solapamientos) serán difícilmente *escriturizables*. El segundo parámetro sería el tipo de *recepción*: es muy diversa la mimesis de una oralidad fingida *escriturizada* para ser leída de forma individual e interiorizada que la exteriorizada en voz alta (radio, comunicaciones públicas, noticiarios, etc.) o recitada, escenificada (diálogos teatrales, poesía). El tercer criterio es el tipo de *función*: la finalidad comunicativa configura la forma, frecuentemente mixta en textos escritos, con secuencias expositivas, narrativas, descriptivas, argumentativas, etc. Como cuarto indicador San Vicente señala el *contexto* recordándonos sobre todo los condicionantes relativos a rasgos etnolectales, sociolectales, etc. que tienen que ver con relaciones de simetría o asimetría entre los dialogantes.

2.1. Antinomias y paradoja saussurianas

En 1916, en la introducción al *Cours de Linguistique générale* (desde ahora CLG) se usa el término *gramática* para identificar una disciplina sobre todo normativa (alejada, pues, de la pura observación), de origen grecolatino, muy cultivada luego por tradiciones europeas como la francesa y fundada en la lógica. Los compiladores del curso de Ferdinand de Saussure¹² indicaron que el maestro la consideraba como un estudio “desprovisto de toda visión científica y desinteresado de la lengua misma” (CLG: 39). Dicha introducción trata después de la sucesiva fase filológica que continuó esa tradición ocupándose sobre todo de la fijación e interpretación de los

¹² O sus discípulos, recordemos que, tras la muerte de Saussure en 1913, Charles Bally y Albert Secheyne (con la colaboración de Albert Riedlinger) recuperaron los apuntes que tomaron del maestro ginebrino que publicaron en 1916 como obra póstuma.

textos, lo que para el maestro ginebrino “se atiende demasiado servilmente a la lengua escrita y olvida la lengua viviente” (CLG: 40). No se le ocultó a Saussure la importancia de la escucha: “es oyendo a los demás como aprendemos la lengua materna, que se deposita en nuestro cerebro al cabo de innumerables experiencias [...] las impresiones recibidas oyendo a los demás son las que modifican nuestros hábitos lingüísticos” (CLG: 64). Tampoco dejó de percibir el riesgo de apoyarse exclusivamente y sin cautela en lo gráfico pues, para él, el objeto de la lingüística era la palabra.

El razonamiento teórico saussuriano se apoyó a menudo en dicotomías, algunas de las cuales hoy están superadas: significante y significado, lengua y habla, lingüística de la lengua y lingüística del habla. Desafortunadamente no pudo desarrollar ni esta última ni la semántica. Hoy consideraríamos inadecuada una evaluación del registro conversacional metodológicamente basada de forma exclusiva en parámetros de la gramática tradicional pues no solo ha sido superada la antinomia entre lo oral y lo escrito, sino que se ha enriquecido la percepción de lo conversacional con la valorización funcional de sus estrategias pragmático-discursivas y se ha ampliado el ámbito de la variación (en pasado limitada a diacronía y diatopía) con el concepto de diasistema concebido por Coseriu (ver *infra*). El CLG se convirtió en la piedra de toque precursora de escuelas y corrientes estructuralistas como la de Ginebra, el Círculo Lingüístico de Praga o el de Copenhague cuyos miembros y métodos no se detuvieron en la interdependencia entre significante y significado del signo saussuriano sino que, sobre todo a través de Hjelmslev, llegaron a estudiar los elementos suprasegmentales, tan importantes en la comprensión del habla, a los que la glosemática danesa denominó *prosodemas*. Los actos de habla en cuanto enunciados comunicativos son considerados en el CLG como individuales: frente a la homogeneidad de la lengua, el lenguaje es considerado heterogéneo y el habla, individual. La paradoja saussuriana es que no pudo desarrollar un análisis del habla a pesar de la importancia que le daba en el CLG: “la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos, pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente, el hecho de habla precede siempre” (Martín 2016: 46).

2.2. Del estructuralismo hacia las perspectivas pragmáticas

Según el CLG, los signos lingüísticos son esencialmente psíquicos pero no

abstractos, pues se convierten en tangibles y la escritura puede fijarlos en graffías o imágenes convencionales, mientras que sería imposible fotografiar detalladamente todos los actos de habla (CLG: 59). Los neogramáticos expusieron la importancia de la lengua hablada, pero aún no distinguían entre medio (oral / escrito) y concepción. Tanto Saussure como las escuelas estructuralistas subrayaron la primacía de la oralidad pero considerándola restringida a lo medial. Quizá el problema era la dificultad postestructuralista y generativista de un análisis de lo hablado: para Noam Chomsky lo importante era una descripción homogénea del idioma y no podía concebirla basándose en la inmediatez conversacional, sino solo en la distancia comunicativa (sin anacolutos, faltas de concordancias, dislocaciones expresivas, etc.). A partir de los años setenta y sobre todo en los ochenta del pasado siglo al considerar demasiado básico ese modelo primordial se le integraron otros procesos que empiezan a quebrar aquel inmanentismo y acabarían por converger en un análisis del discurso que incluyó a la coloquialidad; entre las nuevas visiones, podrían señalarse: la lingüística textual y el anclaje pragmático de tipologías discursivas en contextos de actuación con previsiones de éxito o fracaso en los actos de habla; la Teoría de la Relevancia (con la que Sperber y Wilson ya desde 1986 expusieron que el modelo debe completarse con diversos procesos de ostensión, inferencia, etc.); la psicolingüística (especialmente en adquisición de primeras, segundas lenguas, lenguas extranjeras, etc.); la sociolingüística (con el análisis del habla de migrantes, las barreras lingüísticas entre clases sociales, la dialectología, etc.).

2.3. El funcionalismo realista de Eugenio Coseriu

Eugenio Coseriu amplió el estudio de la variación a los componentes diacrático y diafásico (no solo diacrónico y diatópico) creando el concepto de *diasistema* como conjunto complejo de lectos, dialectos, niveles, estilos pertenecientes a sistemas diversos que no solo pueden ser usados por el mismo hablante, sino incluso en el mismo enunciado. Partía Coseriu de tres niveles –universal, histórico e individual– para señalar que en la *universal* actividad humana de la comunicación lingüística, los hablantes actualizamos *individualmente* (esto es, situándonos espacial y temporalmente en nuestro cotidiano *origo hic et nunc*) unas técnicas comunicativas *históricas* (las lenguas) con sus sistemas de normas,

tradiciones discursivas, registros estilísticos, etc., para referirnos a algo de lo que predicamos, hablando o escribiendo con contextos, sentidos, intenciones y fines diversos. A nivel universal, es el uso dueño y señor del idioma, pero los usos pueden ser muy diversos y, en el caso de ELE hay manipulaciones y adaptaciones (¿siempre simplificadoras?) de la coloquialidad oral al pasar a la asincronía del texto impreso y publicado. En los textos de protoELE más que pretender dar cuenta de una sintaxis “liberada de los cánones de la lengua escrita” (como sucede, por ejemplo, en diálogos de algunas novelas cuya eventual “anormatividad enunciativa” muestra la procedencia, forma de pensar, hablar o ser del personaje), lo que se buscaba era reflejar por escrito (y luego con grabación sonora) diasistemas del español hablado. Oralidad y escrituradidáctica no deben, pues, concebirse como categorías diamétricas o estrictamente vinculadas al medio empleado (canal fónico-auditivo o canal gráfico-visual), de lo contrario resultaría inviable descubrir y analizar los testimonios de la oralidad en fuentes escritas (Narbona 2015: 213) no literarias anteriores al siglo XIX cuando la transcripción literal era rara (incluso en un interrogatorio procesal, por ejemplo) o imposible. Lo que tenemos es una reconstrucción verosímil en la que se imita cierta oralidad o en la que permanecen apreciables improntas orales.

2.4. Escrituradidáctica según la escuela de Tubinga

Revisemos ahora brevemente el concepto de escrituradidáctica a partir del replanteamiento realizado sobre todo por escuela de Eugenio Coseriu. En la investigación sobre la lengua hablada, fundamental fue la síntesis planteada por Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990) con una distinción sistemática entre oralidad y escrituradidáctica en dos sentidos: uno medial (dicotomía estricta entre lo fónico y lo gráfico) y otro concepcional (continuo variacional entre lo prototípicamente propio de la inmediatez hablada y lo prototípicamente propio de la distancia escrita) subrayando el estatus diferenciado de los diversos niveles de categorización y las variadas tradiciones discursivas, además de la importancia de las técnicas de comunicación. Así, estos estudiosos prefieren hablar de máxima inmediatez y máxima distancia comunicativas evitando la confusión terminológica entre el medio fónico o gráfico (variedades diamétricas) y la concepción (variaciones diasistemáticas) dentro del espectro continuo que existe entre los dos polos extremos de lo hablado cara a cara por

personas con relación de confianza mutua y lo escrito con fines, para destinatarios y en contextos no propios de la familiaridad. Enumeran estos estudiosos una serie de situaciones extralingüísticas relevantes (contacto, papeles de emisor y receptor, tipo de discurso o de texto, objetos y circunstancias de la realidad circundante, tensión entre la *linearidad* de los signos lingüísticos, emocionalidad, sociabilidad, etc.) y una serie de condiciones comunicativas (número de interlocutores, grado de familiaridad, de implicación personal o emocional, de anclaje en la situación o en el tipo de acción pragmática, de cooperación, de *dialogicidad*, de espontaneidad, de fijación temática, de distancia espacio-temporal con el *origo*, de inmediatez física, etc.) para poder detectar la mayor o menor impronta oral en un texto. De esta forma, Koch y Oesterreicher proponen parámetros graduales que permitan calificar un texto escrito como mayor o menormente *oralizado*. Es precisamente esta condición de gradualidad la que nos ayuda a medir cuánto de lo hablado puede verse reflejado en un determinado texto escrito.

3. Lo hablado-grabado y lo hablado-escrito en didáctica de ELE

A partir del siglo XIX vemos idealizarse una aspiración a mayor perfección de la construcción sintáctica en detrimento de lo coloquial (del “aprender a hablar”) que aleja los textos de didáctica de ELE de la “corrupción propia del habla”. Así por ejemplo, se eliminan, por innecesarios o “expletivos” los pronombres personales redundantes, apelaciones al interlocutor, palabras introductorias de apoyo, repeticiones o enumeraciones, etc. (Narbona 2015: 217-218). Los diálogos para la mimesis de la oralidad en géneros pensados para estudiantes de ELE, a pesar de intentar mimetizar lo hablado, han de mostrar, dada su finalidad didáctica, cierta contención del habla que garantice la perfecta comprensión de lo escrito por su finalidad didáctica. Por ejemplo, no presentarán un elevado porcentaje de construcciones dislocadas o escindidas ni intercambios sin coincidencia de contenido o con imprevistos cambios de tema, movimientos divergentes, secuencias tendentes movimientos diferenciadores, ni *palabras ómnibus*, etc. En ocasiones, no es suficiente la simple transcripción de los pares adyacentes de una conversación, como en los textos teatrales, a veces hay que describir el movimiento, el gesto, la expresión. Así, en el diálogo LXX del libro de Jean Marie Blanc (1843), titulado *Conversazione tra due zitelle / Conversación entre dos señoritas*, observamos la descripción del gesto

tras la pregunta de saludo:

(5) Bien ¿y tú? (se abrazan)

En cuanto a la escrituradidáctica que acompaña a lo hablado grabado en los discos de los métodos de los años treinta citados, no solo observamos contención del habla sino también cierta pérdida de contextualidad conversacionalidad. En ocasiones, para dar contexto a los discos se acompañan imágenes con su descripción antes de la transcripción del diálogo:

- (6) Lección primera. *La familia López*. Parte primera: descripción, El grabado representa una sala. En la sala está la familia López. Son dos hombres, dos mujeres y tres niños. Comprende esta familia: el abuelo, la abuela, el padre, la madre, el hijo, la hija y el niño. El abuelo está sentado en un sillón, está fumando su pipa.
- (7) [...] Parte segunda: conversación. ¿Qué representa el grabado? / Representa una sala. / ¿Quién está en la sala? / La familia López / ¿Cuántas personas son?
- (8) Lección 30. Lección trigésima. La radio. La radio ha venido a facilitar grandemente las comunicaciones entre gentes situadas en diversos países muy distantes unos de otros constituyendo para algunos el único medio de comunicación [... pausa] ¿Le gusta a usted la radio? / Le diré, amigo mío, fui uno de los primeros aficionados en España, era en mis tiempos de estudiante y lo tomé con una gran ilusión, pero todo cambia y poco a poco fui abandonándolo, de tal modo que ya muy rara vez se me ocurre darle al conmutador para hacer funcionar mi aparatillo. Usted también es aficionado, ¿no? / Solo a ratos perdidos, me distrae bastante. Y es para los que vivimos en provincias la mejor ocasión de oír buena música... (1931: 67)

Podemos observar que hay diferencia de nivel desde la lección primera hasta la trigésima y que la interacción fingida propuesta funciona correctamente con adecuación al tema, contexto y finalidad de la conversación. En cambio, en el citado librito de *Lingua Quick* ed. (¿1962?) esa adecuación parece haberse perdido, así extrayendo fragmentos de la primera y última lección observamos que las muestras de conversación son prácticamente pares adyacentes de pregunta-respuesta sin mayor interrelación, parecen menos prototípicas de charlas espontáneas según

las máximas del principio de cooperación de H. P. Grice de cantidad y calidad, pero sobre todo de relación y manera:

(9) Primera lección. Disco 1. Lato 1 ¿Perdone; puede usted decirme...? / Mi scusi, mi può dire...? No entiendo nada / Non capisco niente / ¿Entiende usted español? / Capisce lo spagnolo? / No, señor / No, signore / ¿Habla aquí alguien alemán? / Qualcuno qui parla tedesco? / Hablo un poco de alemán / Parlo un po' di tedesco [...] (21) Temo que haya sucedido alguna desgracia / Temo che sia successa qualche disgrazia.

4. De lo universal a lo idiomático

Abordar la cuestión de niveles y unidades de análisis del discurso del género que nos ocupa con ejemplos que muestren el uso idiomático transmitido en el breve espacio de este formato suscita el problema de deber ceñirnos a un limitado radio de unidades discursivas epistemológicamente propias de lo hablado-escrito. Señalemos algunas:

4.1. Marcadores y operadores discursivos conversacionales. En el discurso comunicativo inmediato predomina una configuración fundamentalmente lineal y agregativa, en la que los operadores discursivos marcan inicio, cierre (con menor precisión), marcadores de turno, en la que los operadores discursivos marcan inicio, cierre con menor precisión (marcadores de turno, de cambio (*turn-taking*), marcadores fáticos; de evidencialidad, de hesitación, vacilaciones, elementos modalizadores, etc. En la inmediatez cara a cara la acción comunicativa depende de la cooperación que cuenta con las posibilidades de retroalimentación paralingüística (risas, entonación, mímica, gestos, miradas, etc.) y esta necesidad aumenta cuando hay implicación emocional (afectividad, expresividad). A veces las señales del receptor muestran contenidos de posicionamiento sobre lo dicho (*claro, pues sí, es verdad*, etc.). En la distancia, en cambio, la reducida espontaneidad, el eventual desconocimiento entre emisor y receptor hacen necesario un alto grado de densidad informativa.

Siendo el ámbito textual que nos ocupa una vía intermedia entre géneros con primacía total de la escritura distante y la conversacionalidad escriturizada para las transcripciones que acompañan a materiales sonoros en que se han registrado fónicamente diálogos y conversaciones, encontramos marcadores de inicio, cierre, de cambio de turno, fáticos,

etc., pero no son frecuentes los que señalan fenómenos de hesitación ni vacilaciones. Las pausas vacías se muestran a través de cierta puntuación (puntos suspensivos), las pausas que en el habla rellenamos fónicamente con *ah, eh, uf, uh*, etc. no aparecen en el corpus analizado. Sí hay mecanismos de reformulación prospectiva y retrospectiva, con operadores propios tanto de inmediatez como de distancia: *mejor dicho, esto es, o sea*, etc. y en menor proporción los más típicos de la inmediatez cara a cara: *vamos, bueno, en fin, eh*, seguidas de correcciones o precisiones (*no diré que ... pero sí que*), señales de inseguridad, de vaguedad (*algo así, más o menos*), de autocorrección (*o sea*).

4.2. Discurso repetido. La escriturad dentro de los diálogos didácticos se ha ocupado con interés de lo que Coseriu (1977: 11) denominó *discurso repetido*. Narbona (2015: 218) nos recuerda su elevado porcentaje en lo que él llama *diálogos bajo control*: “La capacidad de los modismos de condensar contenidos amplios y de múltiple proyección los convierte en socorridas herramientas para la enseñanza, a pesar de la compleja contextualización previa que requieren”. En nuestro corpus ya no aparece tanta paremiología como en los siglos anteriores al XIX, y en los del siglo XX que incluyen grabación fónica se tiende a presentar sobre todo fórmulas de cortesía, con menor proporción de modismos y otras unidades fraseológicas. También sucede hoy: aunque estemos asistiendo a un proceso de “coloquialización del español” como nos muestra Porroche (2009: 41) en la textualidad didáctica actual de ELE el denominado *discurso repetido* se introduce en los niveles más avanzados.

4.3. Interjecciones. Su empleo constituye sin duda una de las características más llamativas de la comunicación inmediata; la escriturad de los géneros que nos ocupan suele reproducir algunas. Llamamos interjecciones primarias a las que no se integran sintácticamente en la oración, no segmentables y con un punto de contacto con expresiones holofrásticas. Las secundarias serían aquellas formuladas a partir de material léxico, en estos géneros didácticos más frecuentes (*ay de mí, demonios, ahí va...*). Como en el discurso repetido su función no se entiende con la suma semántica de lexemas de los que proceden diacrónicamente pues están convencionalizadas. Estarían marcadas diastrática y diafásicamente (sería diferente una interjección como *diablos* de la malsonante *joder, coño*, etc.); en nuestro corpus no aparecen las palabras marcadas como “malsonantes”.

4.4. Mecanismos de modalización. Cuando hablamos o escribimos no solo representamos estados de cosas, sino que llevamos a cabo acciones, con su aspecto ilocutivo: constatar, afirmar, rogar, preguntar, responder, dar órdenes, prometer, advertir, agradecer, felicitar, disculparse, saludar, apostar, denominar, etc. No constituyen estos actos categorías histórico-idiomáticas sino que se fundan en patrones que van evolucionando. De nuevo la prosodia es determinante (*llueve* puede ser una constatación, una advertencia, una queja...). En condiciones de distancia comunicativa, la fuerza ilocutiva de una expresión ha de ser lo más contextualizada y explícita posible. En la inmediatez comunicativa se está en un contexto de fuerte anclaje situacional pero en su escrituridad este debe creársele al lector. Procedimientos de expresión de la modalidad llegan a ámbitos de la sintaxis (dislocaciones, intensificaciones, matizaciones, etc.) que existen en estos géneros pero no son demasiado frecuentes ya que la prioridad es la comprensión por parte de un no nativo. Percibimos en estos diálogos que a veces, el esquema interrogativo, lejos de servir para preguntar, es empleado para rechazar, oponerse, expresar duda sobre lo dicho o insinuado, reprobado, con valor fáctico, etc.

4.5. Actos de habla. Para terminar, uno de los ámbitos tratados en muchos diálogos de este tipo es el pragmático, no solo desde el punto de la modalidad sino como tipo de acción, esto es, con palabras que conforman un cotilleo, una mentira, etc., el austiniano “cómo hacer cosas con palabras”: aparecen las bromas, la ironía e incluso creencias, supersticiones, juegos de palabras y chismes, especialmente en los diálogos de Jean Marie Blanc (1843) que, a veces, llevan como título lo que se va a hacer pragmáticamente *Para agradecer; para rehusar; para asombrarse...* Ejemplos de cómo se introduce un cotilleo (Blanc 1843: 42-44, 69):

- (10) ¡Cómo! ¿No sabe lo que corre en la ciudad?
- (11) [...] son voces que corren
- (12) [...] Ha reparado usted que la señora estaba tan mal pergeñada?

5. A modo de conclusión

Aunque sea cierto que entre las diversas lenguas no hay rasgos que diferencien lo escrito de lo hablado de forma universal y que a menudo ni siquiera lenguas del mismo origen distinguen ambos focos de manera

similar, también lo es que ciertos diasistemas lingüísticos evidencian de modo más contundente que otros las disimilitudes entre los planos oral-vocal y escrito-gráfico para comunicar intenciones y percepciones análogas o semejantes, con temáticas afines y entre participantes que sociológico-culturalmente podrían considerarse similares. Como sucede con muchos fenómenos lingüísticos, el análisis de los mismos se hallado a cabo de forma independiente (o casi) y desde perspectivas tan diversas como la lingüística cognitiva, la cognitivo-funcional, el análisis del discurso, las perspectivas contrastivas o la lingüística textual, entre otras, lo que explica la dificultad a la hora de consensuar delimitaciones e incluso denominaciones de esos fenómenos. Con frecuencia reparamos en apreciaciones de quienes muestran su percepción o “sensación” de que el español tienda más que otras lenguas hacia la nivelación entre oralidad y escritura, como si persistiera la idea de que la antigua máxima valdesiana –“escribo como hablo”– de tan larga tradición hispánica, se hubiera mantenido para géneros, tipos discursivos y textos de ELE más que en otras tradiciones. Nadie escribe como habla ni habla como escribe, pero, según Briz (1998: 146) “tienen razón los autores que señalan que el discurso español es más directo y que muchas veces se invade la burbuja de espacio del otro, o más exactamente se comparte con el beneplácito del invadido”.

La tradición de diálogos escolares españoles elaborados por maestros de lenguas lengua para quienes no la tuvieran como materna es pionera en muchas de las concepciones lingüísticas a las que se llegará con el tiempo, pues no solo da entrada al sistema estructurado normativamente, sino que es amplia y abarcadora ya que contempla variantes de la inmediatez oral en pie de igualdad con la distancia normativa, incluyendo por ejemplo: aprovechamiento de estructuras eco, andaduras sintácticas parceladas, captación de técnicas constructivas sustentadas en procedimientos orales. Observamos cierta “modernidad” denotada en aquella destreza para reflejar por escrito actuaciones que dejan en manos del lector (o del maestro de lengua) la tarea de vivificar recursos prosódicos y mímicos que, junto a la disposición secuencial, determinan el sentido. Se trata, pues, de una escrituradidáctica que existía ya desde los textos de protoELE (en literatura empezará más tarde) y en ELE evolucionaría hasta la aparición del sonido grabado que, sin embargo, al desligarse de la inmediatez y respaldar a menudo la elaboración escrita de lo que llamamos “lengua cultivada” en muchas ocasiones (y hasta finales

del siglo XX) desaprovechó las posibilidades de reproducir un continuo fónico propio de la lengua hablada.

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

BIANCOLINI-KISSOPOULOS L. 1953, *Corso pratico di lingua spagnuola / Lezioni per la radio italiana*, Torino, Edizioni Radio Italiana.

BLANC SAINT-HILAIRE M. J. 1843, *Dialoghi e esercizi spagnuoli-italiani. Manuale epistolare*, Lione, Parigi Libreria Cormon e Blanc.

DA NOVA E. 1908, *Il poliglotta moderno / per imparare senza maestro la lingua spagnuola*, 2 vols., Milano, Sonzogno.

FRISONI, G & BUGHY E. 1935, *Nuovissimo metodo di grammatica spagnola in 32 lezioni / teorico pratiche per corso accelerato e per autodidatti*, Milano, Hoepli.

MINSHEU J. 1599, *Pleasant and delighfull dialogues in Spanish*, Londres, Bollifant <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/dialogos_minsheu/default.htm>.

SCHILLING J. 1890, *Don Basilio oder Praktische Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Verkehr im Spanischen*, 2ª ed., Leipzig, Verlag von G. A. Gloeckner.

TORRES G. ed. 1925, *Spanish in 30 lessons*, London, Linguaphone Institute.

ZUCCARO L. 1893, *Pequeño manual de la conversación castellana*, Milano, Sonzogno.

BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

ARRIBAS ESTERAS M. N. 2010, “Los diálogos lucianescos de Francisco Sobrino”, *Enthymema* 2, 22-58.

BRIZ GÓMEZ A. 1998, *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel.

BUSTOS TOVAR J. J. de 1995, “De la oralidad a la escritura”, en *El español coloquial*, Almería, Universidad de Almería, Servicio de publicaciones, 9-28.

BUSTOS TOVAR J. J. de 2003, *Textualización y oralidad*, Madrid, Visor Libros.

CORTÉS RODRÍGUEZ L. 1996, “Panorama de los estudios femológicos en España”, en *El español hablado y la cultura oral en España e Iberoamérica*, Frankfurt, Vervuert, 551-585.

- COSERIU E. 1967, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ V. 2016, "Tratados de español para italianos en el siglo XIX: estructuras, contenidos, influencias y aportes metodológicos para la enseñanza de la gramática española", en *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 31-57.
- GIL HERNÁNDEZ J. 1988, *Los sonidos del lenguaje*, Madrid, Síntesis.
- GRICE H. P. 1975, "Logic and conversation", *Syntax and semantics 3: Speech acts*, 41-58.
- KOCH P; OESTRERREICHER W. 1990, *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, versión española de A. López Serena 2007, Madrid, Gredos.
- LOMBARDINI H. E. 2017, *Gramáticas de español para itálofonos (1876-1900) Catálogo crítico y estudio*, Bologna, Clueb.
- LÓPEZ SERENA A. 2006, "La impronta estructuralista de las escuelas de Tubinga y Friburgo", en A. Roldán et al. eds., *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística*, Murcia, Universidad de Murcia, 995-1007.
- MARTÍN CAPARRÓS A. M. 2009, "El método conversacional en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI", en *Quaderni del CIRSIL* 8, 17-34.
- MARTÍN ZORRAQUINO M. A. 2016, *El "Cours de Linguistique Générale" (1816) de Ferdinand de Saussure: algunas reflexiones desde la lingüística hispánica en el centenario de su publicación*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- MORENO CABRERA J. C. 2014, "El español hablado como lengua aglutinante y polisintética", en J. M. Santos ed., *Ensayos de Lingüística Hispánica*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 177-216.
- NARBONA JIMÉNEZ A. 2003, "Oralidad: los datos y las gramáticas", en J. Bustos Tovar coord. *Textualización y oralidad*, Madrid, Visor Libros.
- NARBONA JIMÉNEZ A. 2015, *Sintaxis del español coloquial*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.
- REICHENBACH H. 1947, *Elements of Symbolic Logic*, New York, Dover.
- SÁEZ RIVERA D. M. 2004, "La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español", en *Actas ASELE XV*, 792-798.
- 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, P. Peña eds., *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*, 767-776.
- SAN VICENTE F. dir., *Contrastiva. Portal de gramática y de lingüística contrastiva*

español-italiano. Biblioteca de gramáticas, <http://www.contrastiva.it/wp/?page_id=37>.

SAN VICENTE F. 2017, “*Hablado/Parlato: aspectos lingüísticos y discursivos de la comunicación oral*”, en F. San Vicente, G. Bazzocchi, P. Capanaga eds., *Oraliter Formas de la comunicación presencial y a distancia*, Bologna, Bononia University Press, 19-74.

SÁNCHEZ PÉREZ A. 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ A. 2009, *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*, Madrid, SGEL.