

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (81-132)

EL CONTEXTO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EE. UU.: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y CULTURALES EN LA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO PESTALOZZI (1884-1918)¹

The context of teaching Spanish as a foreign language in the United States: pedagogical and cultural implications in the adaptation of the Pestalozzi method (1884-1918)

Le contexte dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère aux États-Unis : conséquences pédagogiques et culturelles pour l'adaptation de la méthode Pestalozzi (1884-1918)



M.^a ÁNGELES GARCÍA ARANDA

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
magaranda@filol.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3782-7848>

RESUMEN:

En 1884, el profesor James Henry Worman publica el primer volumen de su método natural de enseñanza de lenguas que, según consta en la portada, es una adaptación del método creado por el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. Los volúmenes que constituyen la serie

-
- 1 Este artículo se inserta dentro del proyecto de investigación «Biblioteca virtual de la filología española. Fase V: Renovación y actualizaciones. Nuevos recursos y aplicaciones. Accesibilidad» (PID2024-155270NB-I00), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, Agencia Estatal de Investigación, 10.13039/501100011033, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

textual del método Worman fueron publicados para su uso en la Chautauqua Institution, centro fundado en 1874 para la formación integral de maestros, contexto que resulta fundamental para entender la selección de contenidos y su presentación.

Con el objetivo de contribuir a la historia de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, a la enseñanza de español en Norteamérica, a los materiales que se utilizaron y a la adaptación del método Pestalozzi en Estados Unidos, este artículo se ocupa del análisis del método Worman a partir de una metodología historiográfica mixta que permite describir, explicar e interpretar los textos lingüísticos en su contexto de producción.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera, Estados Unidos, siglos XIX y XX, J. H. Worman, historiografía lingüística.

ABSTRACT:

In 1884, Professor James Henry Worman published the first volume of his natural method of language teaching which, according to the cover, was an adaptation of the method created by Swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi. The volumes that make up the Worman method textbook series were published for use at the Chautauqua Institution, a center founded in 1874 for the comprehensive training of teachers, a context that is essential to understanding the selection of content and its presentation.

With the purpose of contributing to the history of textbooks for teaching Spanish as a foreign language, to the teaching of Spanish in North America, to the materials that were used, and to the adaptation of the Pestalozzi method in the United States, this paper analyzes the Worman method using a mixed historiographical methodology that

allows for the description, explanation, and interpretation of linguistic texts in their context of production.

Key words: Teaching Spanish as a foreign language, United States, 19th and 20th centuries, J. H. Worman, linguistic historiography.

RÉSUMÉ :

En 1884, le professeur James Henry Worman publie le premier volume de sa méthode naturelle d'enseignement des langues, laquelle, selon la page de titre, constitue une adaptation de la méthode créée par le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi. Les volumes composant la série textuelle de la méthode Worman ont été publiés spécifiquement pour être utilisés à la Chautauqua Institution, un centre fondé en 1874 pour la formation intégrale des enseignants. Ce contexte s'avère fondamental pour comprendre la sélection des thèmes et leur présentation.

Dans le but de contribuer à l'histoire des manuels d'enseignement de l'espagnol langue étrangère, à l'histoire de l'enseignement de l'espagnol en Amérique du Nord, aux matériaux didactiques employés, ainsi qu'à l'adaptation de la méthode Pestalozzi aux États-Unis, cet article propose une analyse critique de la méthode Worman, en usant d'une méthodologie historiographique mixte permettant de décrire, d'expliquer et d'interpréter les textes linguistiques dans leur contexte de production.

Mots clés : Enseignement de l'espagnol langue étrangère, États-Unis, XIXe et XXe siècles, J. H. Worman, historiographie linguistique.

Recibido: 03/04/2025 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

Humberto López Morales (2006, p. 106), en su discurso de investidura como doctor *honoris causa* por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, afirmó, en relación a la situación del español como lengua extranjera:

El número de individuos que lo estudia en estos momentos en todo el mundo —de manera regida por la escuela o por otras vías— se nos escapa del todo. Son buenos indicios, sin embargo, el hecho de que el 60 % de los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que aprenden lenguas extranjeras, seleccionen el español, y que el Instituto Cervantes haya sobrepasado ampliamente las 100 000 matrículas en sus centros de todo el mundo.

Esa situación se explica a partir de una serie de hechos producidos en el siglo XIX y que fueron determinantes para la expansión del español en Estados Unidos en las centurias siguientes. Las relaciones comerciales, especialmente con Hispanoamérica; la entrada del español en los planes de estudio de las universidades americanas y de centros educativos privados; la aparición de las primeras editoriales en lengua española; la publicación de los primeros periódicos en nuestra lengua (*El Habanero*, *El Redactor*, *Mercurio de Nueva York*, *El Noticioso de Ambos Mundos...*); la docencia de importantes profesores, y la publicación de gramáticas, diccionarios y libros de lectura hicieron que Filadelfia, Boston, Nueva York, New Haven y Maryland se convirtieran en ciudades con una importante presencia española (véanse Sánchez Pérez, 1992; Vilar García, 2000/2008).

En el contexto de la enseñanza de lenguas, el ambiente político, económico, cultural y social en que se desarrolla el siglo XIX favoreció, además, la aparición de nuevos métodos de enseñanza que trataban de superar los sistemas memorísticos basados en la enseñanza de la gramática de las centurias anteriores. Bajo las etiquetas de *método natural*,

interlineal, conversacional u oracional, se publican los métodos derivados de las ideas de Heinrich Gottfried Ollendorff, Maximilian Berlitz, Franz Ahn, Emilio Otto, Carlos Marquard Sauer, Jean Joseph Jacotôt, Lambert Sauveur, Théodore Robertson, François Gouin, Julius Karl Josef Schilling o Bonifacio Sotos Ochando (Gallardo Barbarroja, 2002, 2003; García Aranda, 2020, 2022; Howatt, 1984; Sánchez Pérez, 1992; Vilar García, 2000/2008).

Dentro de los reformistas con amplia repercusión en el siglo XIX, se encuentra el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), seguidor de Jean-Jacques Rousseau dedicado a la enseñanza de las clases sociales más bajas:

Personalidad clave en la configuración de una metodología «natural» [...], poseía tantas cualidades de docente como dificultades para dejar plasmado en sus obras el proceder y método que debía seguirse para llevar sus ideales educativos a la práctica diaria. Sus libros abundan en ideas y técnicas que no dejan de llamar la atención por su sencillez y «sentido común»; adolecen, sin embargo, de una buena estructuración y coherencia. Como profesor, Pestalozzi no tenía rival. Su manera de llevar la clase hacía posible que transcurriesen las horas sin cansar a los alumnos. Su manera de hacer y «estar» era siempre motivadora, despertaba los resortes positivos de la audiencia. (Sánchez Pérez, 1992, p. 234)

Aunque sus ideas se aplicaron en Europa fundamentalmente en la enseñanza de la lengua materna, su metodología «natural» fue adaptada en Estados Unidos por James Henry Worman, Hermann M. Monsanto y Carlos Bransby en un método de enseñanza de español que, en varios volúmenes, se tituló «libro de español según el método natural o método directo o método pestalozziano» (ca. 1903, p. iv). Esta obra estaba destinada a «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno», si bien podía ser utilizada como complemento para la traducción en caso de que se usaran métodos tradicionales (ca. 1903, p. iv).

2. Corpus textual y metodología

Con el objetivo de contribuir a la historia de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, a la enseñanza de español en Norteamérica, a los materiales que se utilizaron y a la adaptación del método Pestalozzi en Estados Unidos, este artículo se ocupa del análisis del método Worman a partir de una metodología historiográfica, pues se entiende la historiografía como «la descripción, interpretación y explicación (de segmentos de) la historia de la lingüística» (Swiggers, 2009, p. 70).

El corpus textual con el que se ha trabajado está formado por:

- *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1884), firmado por James H. Worman y Hermann M. Monsanto, y sus reediciones de ca. 1888, ca. 1906 y ca. 1911.
- *New first Spanish book* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago-Boston-Atlanta, ca. 1916), firmado por James H. Worman.
- *Segundo libro de español según el método natural* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1903), firmado por James H. Worman y Carlos Bransby, y su reedición de 1916.
- *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self instruction, with vocabulary* (American Book Co., Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1918), firmado por James H. Worman y Carlos Bransby.

En el aspecto metodológico, esta investigación tiene en cuenta el contexto en que fueron compuestos los manuales de Worman y sus

colaboradores, pues este profesor está estrechamente relacionado con los contenidos lingüísticos que recoge el método de enseñanza de lenguas y es el responsable de su selección. Una investigación mixta como la presente se apoya en varias teorías que se han venido desarrollando en el ámbito de la historiografía lingüística:

- La *teoría de las series textuales*, pues los manuales elaborados por Worman pueden ser considerados como una serie creada a partir de la adaptación y reelaboración de diferentes fuentes (Gaviño Rodríguez, 2019; Hassler, 2002; Zamorano Aguilar, 2018).
- La *teoría de la comunicación*, dado que se ha considerado que los manuales del método Worman son un acto de comunicación en el que la vida del autor, los usuarios a los que se dirige, la tipología textual que se emplea y el contexto externo son los que permiten entender el contenido y la finalidad de estas obras (Zamorano Aguilar, 2013, 2022).
- La *teoría del canon*, que, en el caso de los fragmentos literarios y no literarios que se incluyen en los manuales, puede ser de utilidad para conocer las fuentes explícitas que se emplearon para la enseñanza de español en Estados Unidos durante el siglo XIX (Zamorano Aguilar, 2009).

A partir de estas consideraciones, el presente artículo ha tenido los siguientes objetivos concretos: a) estudiar los textos del método creado por Worman, sus contenidos y la serie textual que constituyen, y b) presentar el contexto en que fueron compuestos los manuales del método Worman en Estados Unidos, pues resulta esencial conocer la adaptación que debieron realizar los autores de acuerdo a las exigencias que imponían el momento y el periodo en que compusieron sus obras

y porque, en muchas ocasiones, fueron los responsables de la selección del contenido y de su presentación formal.

3. El método Pestalozzi en español

El método Pestalozzi puede definirse como un método natural o intuitivo que trata de imitar las leyes de la naturaleza y que persigue la formación integral del niño, no solo la adquisición de conocimientos académicos. Sus ideas se resumen en el

desarrollo de las tres dimensiones de la persona: la *cabeza*, que simboliza el desarrollo intelectual (es la herencia griega); el *corazón*, que reenvía a un centro del que brotan la libertad del sujeto, el sentido del otro y el impulso hacia Dios (es la herencia cristiana); la *mano*, que tiene en cuenta la preocupación por el cuerpo y la capacidad técnica del hombre para transformar las cosas (es la novedad de la modernidad). (Soëtard, 2012, p. 2)

No extraña, pues, que Pestalozzi defendiera que los pilares de la enseñanza integral del niño son su propia experiencia y su propia observación, de manera que el educando debe «*hacerse obra de sí mismo*, manteniendo como condición la autonomía de estas tres fuerzas que, planteadas como diferentes, han de mantenerse en equilibrio en el acto pedagógico, por muy delicado que sea el ejercicio» (Soëtard, 2012, p. 2).

Las ideas pedagógicas de Pestalozzi también llegaron a España. Lo hicieron primero de la mano de Francisco Voitel, militar suizo afincado en España, quien, tras un viaje a su país natal, decidió fundar una escuela en Tarragona a comienzos del siglo XIX. El éxito conseguido con el nuevo método hizo que se extendiera por otras ciudades de España y que lograra el apoyo real de Carlos IV y de Manuel Godoy, quienes favorecieron la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1805-1808). En 1807 se publica la *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi*, motivada por que Manuel Godoy «no

pudo menos de meditar acerca del estado de los actuales métodos de enseñanza seguidos comúnmente en Europa», concluyendo que era necesario en absoluto «mudar la enseñanza en el modo y en la sustancia; es decir, la inutilidad de muchas de las cosas que se enseñan, y la confusión y oscuridad con que se inspiran a los jóvenes» (p. 1).

El método elegido para resolver los problemas de la enseñanza en España fue el de Enrique Pestalozzi

por las aplicaciones de que es susceptible, y que harán sin duda con el tiempo los ingenios que, digámoslo así, brotan en su afortunado suelo. Pensó, no en valerse de su autoridad, sino en facilitar el medio infalible de que el público vea y se convenza de la bondad del Método. (*Noticia de las providencias...*, 1807, p. 2)

Señalan estas páginas que el método Pestalozzi tiene como objetivo

desenrollar o descubrir las facultades intelectuales, desde la más tierna edad, y prepararlas a todo género de cultura por medio del uso recto y atinado de los sentidos; acostumar la mente de los niños a que infaliblemente adquieran el hábito de observar, comparar, juzgar y explicarse con exactitud, y a no hablar ni fallar livianamente de lo que no saben todavía. (*Noticia de las providencias...*, 1807, p. 5)

De acuerdo con la obra, la única forma de conseguirlo es a través de la *intuición* o la «interior representación viva, distinta y clarísima de los objetos que han hecho impresión orgánica en los sentidos corporales» (*Noticia de las providencias...*, 1807, p. 5). Ello se puede aplicar a la enseñanza de la lectura, de la geografía, de la historia natural, de la geometría o de cualquier otra disciplina.

Pese a la novedad metodológica que impulsó Godoy en el Real Instituto y a pesar de los éxitos y logros que empezaban a darse y que «llegó a grande altura», la institución se cerró en enero de 1808, pues

sucumbió por falta de protección y por lo poco favorable de las ideas dominantes entonces a la generalización de la enseñanza: el instituto Pestalozziano fue un brillante meteoro que desapareció sin dejar más que un recuerdo y algunas ideas útiles. (*Boletín oficial de la provincia de Segovia*, 1851, p. 3)

Unas décadas después, el pedagogo de origen extremeño Pablo Montesino promovió la creación de escuelas de primaria y de Escuelas Normales para la formación de maestros con el método pestalozziano (Pozo Bravo, 2018; Soëtard, 2012).

El método Pestalozzi en España, y también en América, tuvo, como se ha visto, influencia en determinados centros y profesores, y su nombre fue utilizado en métodos y manuales de enseñanza de español como símbolo de modernidad y renovación metodológica. En América, José María Triana Algarra² publica en 1845 el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* (Bogotá, J. A. Cualla), en el que, tras presentar la adaptación del método creado por Joseph Lancaster, incluye un «manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según el método de Pestalozzi»³. En él se defiende el método del suizo como forma eficaz y válida de aprender gramática:

Dar a aprender una lección y limitarse a hacerla repetir, no es enseñar gramática. Si se quiere que los niños aprendan algo más que palabras, y que comprendan y retengan lo que han aprendido, es menester ponerse a su nivel, hacerles descubrir las reglas por ejemplos, i conducirlos a que

-
- 2 José María Triana (1792-1855), uno de los primeros pedagogos colombianos, era partidario del sistema de enseñanza mutua, el cual aplicó y defendió en las instituciones en las que trabajó y en los manuales que publicó. Según Zuluaga Garcés (2001, p. 42), «Triana fue un estudioso de los métodos de enseñanza, reformó la aplicación del sistema de enseñanza mutua e introdujo los primeros elementos de la pedagogía pestalozziana en la década del cuarenta».
 - 3 Tras la aplicación del método Pestalozzi a la gramática, aparecen también unas páginas dedicadas a la enseñanza de la aritmética con el mismo método.

ellos mismos formen las definiciones, y hagan la aplicación de lo que han aprendido por medio de ejemplos variados (Triana Algarra, 1845, p. 1)

Unos años después, Albert Blume y N. Serrano publican el *Primer libro de lectura según el método de Pestalozzi, para la enseñanza combinada de la lectura, la escritura, la ortografía, la literatura i el dibujo* (París, Hachette, 1876), y la viuda del primero, Virginia de Blume, junto a las maestras Felisa y María de Jesús Martínez, dan a la imprenta la *Nueva ortografía de la lengua castellana, de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arreglada perfectamente al sistema de Pestalozzi* (Bogotá, Imprenta de La Luz, 1892). Esto permite afirmar, al menos para Colombia, que

existen evidencias claras de que Pestalozzi no solo fue leído sino también apropiado en la práctica pedagógica, en todo el país. Los postulados de Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética se aplicaron en muchas escuelas del país. Todas las provincias recibieron el *Manual* reformado por Triana. (Zuluaga, 2001, p. 45)

La introducción del método Pestalozzi en la Escuela Normal, en cuya dirección estuvo hasta 1855 José María Triana, hizo que este se aplicara también en las escuelas primarias⁴. El método Pestalozzi también se utilizó en la enseñanza del español como lengua extranjera y trató de adaptarse en algunos manuales compuestos en Estados Unidos a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, si bien parece que solo se utilizó como equivalente de *método natural*.

4 Pese a los intentos de reformistas como Triana, lo cierto es que, «dadas las fuertes políticas de descentralización del gobierno de José Hilario López (1849-1853), la instrucción primaria fue confiada a los cabildos, instituciones que carecían de preparación para ello y que, en general, incumplieron la obligación de crear y sostener la escuela» (Zuluaga Garcés, 2001, p. 48).

4. El método Pestalozzi, la enseñanza de español en Estados Unidos y la Chautauqua Institution

James Henry Worman (1835-1930), profesor de origen alemán en diversas instituciones norteamericanas, compuso, con la colaboración de los también profesores Hermann M. Monsanto (¿?-1875-1911-¿?)⁵ y Carlos Bransby (1849-1923)⁶, una adaptación al español del método Pestalozzi que se publicó, en diferentes volúmenes, en las últimas décadas del siglo XIX y primeros años del siglo XX. La serie de Worman, compuesta tras la alemana y la francesa, está destinada a «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno» (ca. 1903, p. iv), si bien puede ser utilizada como complemento para la traducción en caso de que se utilicen métodos tradicionales (ca. 1903, p. iv)⁷.

-
- 5 Monsanto, según las portadas de las obras que publicó, fue profesor en la Academia Naval de Estados Unidos en Annapolis (Maryland) y profesor de lenguas modernas en el Packard's Business College de Nueva York.
 - 6 Bransby fue un misionero de origen colombiano, reverendo de la Iglesia presbiteriana y profesor de español en la Universidad de California. Es autor del *Manual bíblico de las personas, lugares, y materias que se mencionan en las Sagradas Escrituras* (Sociedad Americana de Tratados, Nueva York, 1890), traducción al español del diccionario de William Wilberforce Rand (1816-1909), *A dictionary of the Holy Bible, for general use in the study of the scriptures* (American Tract Society, Nueva York, ca. 1859), así como de varias ediciones críticas de obras escritas en español y de algunos manuales de enseñanza de español.
 - 7 Se han utilizado los siguientes ejemplares del método Worman (disponibles en la Biblioteca Virtual de la Filología Española, www.bvfe.es): (1) *First Spanish book* (ca. 1884, ca. 1888, ca. 1906, ca. 1911), ejemplares de la Biblioteca Nacional de París con signatura 8-X-12321; de la Harvard University con signatura EducT 2119.03.875; de la University of California Libraries con signatura PC4111.W67 1906; de la Harvard University, Monroe C. Gutman Library con signatura EducT 2119.11.880. (2) *New first Spanish book* (ca. 1916), ejemplar de la Harvard University con signatura EducT 2119.16.880. (3) *Segundo libro de español* (ca. 1903, ca. 1916), ejemplar de la University of Texas con signatura PC 4111 W65 1903; de la Harvard University con signatura EducT 2119.16.880. (4) *Second Spanish book* (ca. 1918), ejemplar de la University of California Libraries con signatura 786.W928.s.

El método creado por Johann Heinrich Pestalozzi tiene, según Worman, una serie de características que lo hacen el mejor método para aprender una lengua, tal y como ha demostrado su puesta en práctica en la Chautauqua University Summer School. Los manuales, según consta en algunas de las portadas, fueron utilizados en la Chautauqua Institution, centro ubicado en Chautauqua (Nueva York) fundado en 1874 por Lewis Miller y John Heyl Vincent (obispo metodista), quienes inicialmente la pensaron como una escuela de formación para maestros. El objetivo era crear un espacio donde los educadores pudieran recibir formación integral en un ambiente tranquilo y propicio para el aprendizaje. Muy pronto se fundó en sus instalaciones el Chautauqua Literary and Scientific Circle (CLSC), un club de lectura que se convirtió en una parte fundamental de la institución, en el que se promovió el autoaprendizaje y la reflexión intelectual a través de la lectura. Este contexto es fundamental para entender cómo Worman y sus colaboradores adaptaron el método Pestalozzi, cómo seleccionaron sus contenidos y cuáles eran sus objetivos, pues parece claro que los manuales no fueron ajenos a la formación religiosa, moral, histórica, política, cultural y social que se transmitía en la Chautauqua Institution.

5. La serie textual del método Worman

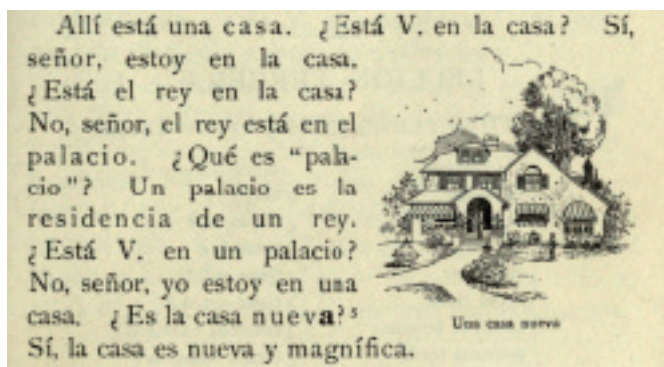
El corpus textual del método Worman está formado por dos series textuales diferentes: por un lado, las que corresponden al primer nivel de enseñanza o inicial; por otro, las que constituyen el segundo nivel o avanzado. La primera está compuesta por *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction* (ca. 1884, ca. 1888, ca. 1906, ca. 1911) y por el *New first Spanish book* (ca. 1916).

Los breves volúmenes —poco más de cien páginas en octavo— del primer nivel del método pestalozziano adaptados por Worman se distribuyen en diferentes lecciones que, tras la exposición de un paradigma

gramatical, recogen imágenes y numerosas oraciones que las describen y explican, aprovechando para introducir en ellas la gramática y el léxico del español. Las veintiuna lecciones del *First Spanish book* están dedicadas a la conjugación en presente de indicativo de los verbos *estar*, *ser*, *tener*, *venir*, *ir*, *poder*, *querer*, *decir*, *hacer*, *dar*, *poner*, *conocer*, *traer* y *salir* y de los paradigmas regulares en *-ar*, *-er* e *-ir*; a las formas negativas de los verbos *estar* y *ser*; al gerundio; al verbo auxiliar *haber* y a los participios pasados regulares e irregulares; al verbo impersonal *haber*; al modo imperativo de los verbos regulares; al verbo reflexivo o pronominal *pasearse*; a los adjetivos posesivos; a los pronombres demostrativos, y a los pronombres enclíticos. A partir de los paradigmas verbales y pronominales, y con la ayuda de algunas imágenes, se van introduciendo las reglas gramaticales y el vocabulario del español en oraciones sencillas y fácilmente reproducibles e imitables que se presentan en forma erotemática.

Figura 1

Fragmento de una lección del New first Spanish book



Nota. Extraída de *New first Spanish book*, por J. H. Worman y H. M. Monsanto, ca. 1916, p. 13.

Como se observa en la Tabla 1, este contenido se vio modificado con el paso del tiempo, pues en las últimas ediciones del manual

Worman añade un vocabulario, amplía el contenido fónico y aumenta la lección XXI con una poesía de Bécquer, un modelo de cartas comerciales y expresiones útiles para la clase.

Tabla 1
Contenidos por ediciones de los manuales del nivel inicial

Manual	Edición	Contenido			
		XXI lecciones	fonética	vocabulario	lección XXI ampliada
<i>First Spanish book</i>	ca. 1884	x			
	ca. 1888	x			
	ca. 1906	x		x	
	ca. 1911	x		x	
<i>New first Spanish book</i>	ca. 1916	x	x	x	x

La segunda serie está formada por los manuales de nivel avanzado, esto es, el *Segundo libro de español según el método natural* (ca. 1903, ca. 1916) y por el *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self instruction, with vocabulary* (ca. 1918). En esta ocasión, las quince lecciones que conforman el manual están dedicadas a otros tiempos (futuro, imperfecto, pretérito definido) y modos (subjuntivo, imperativo) de los verbos *hablar, estar, haber, cantar, leer, rendir, querer, tener, morir, hacer y caer*; a *lavar y lavarse, ir e irse, arrodillarse y acostarse*; a los verbos impersonales; a los grados de comparación de los adjetivos; a los comparativos y superlativos irregulares, y a algunos nombres comunes. En este segundo volumen, aunque hay imágenes, los textos con que se ilustran la gramática y el léxico del español son más amplios; su construcción, en general más compleja (hay textos poéticos, fábulas, fragmentos del *Quijote*), y el vocabulario, más específico.

Y, de nuevo, a partir de la segunda versión, las lecciones se ven ampliadas con un vocabulario alfabético y con contenido fónico sobre diptongos y triptongos y sobre la división silábica del español. Obsérvese la Tabla 2:

Tabla 2
Contenidos por ediciones de los manuales del nivel avanzado

Manual	Edición	Contenido		
		xxi lecciones	fonética	vocabulario
<i>Segundo libro de español</i>	ca. 1903	×		
	ca. 1916	×		
<i>Second Spanish book</i>	ca. 1918	×	×	×

Estos manuales forman una serie (paralela y prospectiva) que, a su vez, está compuesta por ocho textos que se agrupan según su contenido, su nivel y su disposición, como se ve en la Tabla 3:

Tabla 3
Línea temporal de los manuales del método Worman

Manual inicial			Manual avanzado	
1884, 1888 <i>(First Spanish book)</i>	1906, 1911 <i>(First Spanish book)</i>	1916 (nueva edición)	1903, 1916 <i>(Segundo libro de español)</i>	1918
lecciones	lecciones + vocabulario	ampliación del contenido	lecciones	ampliación del contenido

Para su redacción, Worman utilizó como series preparatorias o retrospectivas el método Pestalozzi y los manuales de enseñanza de español que se habían publicado con anterioridad. Así mismo, tuvo como referencia a la Real Academia Española (RAE), tal y como reconoce en sus manuales.

El análisis del método Worman de enseñanza de español requiere, así las cosas, el estudio transtextual del eje horizontal (series preparatorias, paralelas y posteriores), el estudio del eje vertical (las diferentes ediciones de los dos niveles que constituyen el método Worman), así como el estudio del contexto extralingüístico en que se publicaron estos volúmenes (Gaviño Rodríguez, 2019; Zamorano Aguilar, 2013, 2022).

6. Los paratextos del método Worman

6.1. Las portadas

El método de enseñanza de lenguas Worman varió, como se ha dicho, a lo largo del tiempo. Los cambios y modificaciones que sufrió no solo se observan en la distribución de contenidos o en los autores firmantes, sino también en cuestiones paratextuales que han tenido interés para el presente trabajo. Así, por ejemplo, los primeros volúmenes tienen dos portadas, una en inglés y otra en español, que no son exactamente iguales; los primeros volúmenes también dan cuenta en la portada de que se sigue a Pestalozzi, pero esta referencia desaparece a partir de 1916; las portadas de las primeras versiones del método tienen un encabezado que es modificado a partir de 1906 y solo en la última edición aparece que el manual está acompañado de un vocabulario.

Tabla 4*Contenido de las portadas de los manuales del método Worman*

Manual	Portada	Firma	Encabezado
ca. 1884	<i>First Spanish book: after the natural or <u>Pestalozzian</u> method for schools and home instruction - Primer libro de español según el método natural</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Chautauqua Language Series
ca. 1888	<i>First Spanish book: after the natural or <u>Pestalozzian</u> method for schools and home instruction - Primer libro de español según el método natural</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Chautauqua Language Series
ca. 1906	<i>First Spanish book: after the natural or <u>Pestalozzian</u> method, for schools and home instruction</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Language Series
ca. 1911	<i>First Spanish book: after the natural or <u>Pestalozzian</u> method, for schools and home instruction</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Language Series
ca. 1916	<i>New first Spanish book, after the natural or direct method for schools and self instruction</i>	James H. Worman	-
ca. 1903	<i>Segundo libro de español según el método natural [...], nueva edición revisada con esmero</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	Worman's Language Series
ca. 1916	<i>Segundo libro de español según el método natural [...], nueva edición revisada con esmero</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	Worman's Language Series
ca. 1918	<i>Second Spanish book after the natural or direct method: for schools and self instruction [...] with vocabulary</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	-

Como se observa en la Tabla 4, parece, pues, que Worman prefirió eliminar el nombre de Pestalozzi a comienzos del siglo xx (debía actuar solo como reclamo publicitario), si bien nunca suprimió que su método era de corte natural. Optó por hacer constar que el método se llamaba Worman, prescindiendo también del nombre de la Chautauqua Institution que lo vio nacer.

6.2. Los prefacios

En cuanto a las páginas preliminares, los diferentes volúmenes que integran el método Worman sufren también modificaciones. Los primeros repiten un «preface» con una explicación sobre las bondades y la utilización del método. En 1916, Worman amplía esa introducción indicando que ha incorporado un vocabulario, «ya que en muchas escuelas los estudiantes traducen estas lecciones antes de usarlas para conversar en español», y una lista de frases útiles (ca. 1916, p. iv), y que las indicaciones sobre pronunciación «deben consultarse constantemente, ya que dominarlas requiere tiempo» (ca. 1916, p. v). A partir del *Segundo libro de español*, la introducción incluye una serie de recomendaciones realizadas por Bransby sobre la utilización del método.

Los cambios en los prefacios también se observan en las líneas finales o cierre: en los del *First Spanish book* se dice que se espera que resulte tan útil «como lo ha sido para los estudiantes de la Escuela de Verano de la Universidad de Chautauqua» (ca. 1884, p. vi); en 1916, agradece las correcciones que le ha hecho «el señor Francisco Zualaga, profesor de Español Comercial de la Universidad de Boston» (ca. 1916, p. v). Además, a partir de 1903, Worman recuerda que el manual está diseñado para «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno» (ca. 1903, p. iv). En la Tabla 5 se presentan estas variaciones a lo largo de las diferentes ediciones:

Tabla 5
Las páginas preliminares de los manuales del método Worman

Manual	<i>Preface</i>	<i>Foreword to teacher and student</i>	<i>Introduction</i>
ca. 1884	×		
ca. 1888	×		
ca. 1906	×		
ca. 1911	×		
ca. 1916		×	
ca. 1903			×
ca. 1916			×
ca. 1918			×

Sí coinciden los prefacios del método Worman, en cambio, en señalar que el objetivo del aprendizaje de su forma de enseñar es la «spoken language» y, en el caso del español «of Spain and its allied countries», tratar de proporcionar todo lo necesario para entender y usar el español (ca. 1884, p. iii). Defienden la enseñanza de lengua oral y su conocimiento, de modo que su primera recomendación para poner el método en práctica consiste en «read by the teacher to the class, and then in concert by teacher and pupils» y después «a series of conversations should be developed» (ca. 1884, p. iv). En la lección quinta, se recoge un diálogo en el que se afirma que «en la clase de francés, hablamos francés, y en la clase de español hablamos español» (ca. 1884, p. 24). Y en el *Segundo libro* se puede leer que «es necesario saber las letras para leer bien las palabras, es decir, para pronunciarlas correctamente en alta voz en el libro» (ca. 1903, p. 13), y que «para aprender a hablar bien un idioma es preciso practicarlo mucho y, al practicarlo, el discípulo tiene naturalmente que cometer algunos errores» (ca. 1903, p. 14).

A partir de aquí, Worman detalla que, aunque «no es un tratado sobre el idioma» y pese a que toma como punto de partida a Pestalozzi, su método «differs widely from all other methods of teaching foreign language» (ca. 1884, p. III). Los principios sobre los que se asienta son los siguientes:

- 1) Se enseña el idioma «sin la ayuda de la lengua vernácula del alumno» (ca. 1884, p. III), es decir, se sirve de la lengua meta —en este caso, el español— desde la primera clase, por lo que todas las lecciones y todos los textos están compuestos en esta misma lengua. Ello exige al docente un gran conocimiento de la lengua que enseña, por tanto, estos materiales se vuelven inútiles si falta ese dominio.
- 2) La instrucción se basa en una «ilustración pictórica» sobre la que gira el proceso de aprendizaje. Worman utiliza, para ayudar y estimular a sus estudiantes, imágenes —las hay de muy diferente tipología y dificultad—, un recurso didáctico que debía servir para guiar el proceso, apoyar sus explicaciones y hacer más amena la enseñanza.
- 3) Se describen las imágenes utilizando la gramática y el léxico de la lengua meta, que se van enseñando de manera sistemática y progresiva, pues «the rules are deduced from the examples; the purpose being to develop the abstract from the concrete» (ca. 1884, p. III). La enseñanza natural se basa, por tanto, en la inferencia y en la deducción a partir de ejemplos concretos.
- 4) Se rechaza la enseñanza gramatical a partir de una serie de reglas que deben memorizarse, tal y como ocurría con el método tradicional. En vez de memorizar, Worman apuesta por cultivar las percepciones, dado que «true perceptions lead to true conceptions, and true conceptions are the very foundations of Truth itself» (ca. 1884, p. IV). Es decir, entiende que

el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue, como en el caso de la adquisición de la lengua materna, a partir de la experiencia y de la intuición, del «contrast and association» (ca. 1884, p. iv).

- 5) Los contenidos gramaticales y léxicos se presentan, de forma graduada, en «conversations on familiar subjects and topics of an interesting character» (ca. 1884, p. IV) que son necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana. Se introducen a partir de núcleos temáticos con sus unidades léxicas correspondientes (objetos que hay en la casa o en la escuela, nacionalidades, el cuerpo humano, colores...) y con contenidos gramaticales que van de oraciones simples en presente y con paradigmas morfológicos sencillos a oraciones subordinadas con tiempos de subjuntivo y estructuras complejas.

Estos principios metodológicos se acompañan de unas recomendaciones para ponerlos en práctica en el aula o de manera autónoma: lectura y repetición constantes de cada una de las lecciones (para aprender, de manera natural y directa, la gramática del español), comprensión de la lección antes de traducirla, desarrollo de conversaciones, memorización de los paradigmas verbales y morfológicos. Con el fin de que los profesores eviten la rutina, ofrece la posibilidad de llevar objetos a clase para despertar el interés del alumnado. Worman aconseja completar estos manuales con el *A practical course with the Spanish language* (1875), un método creado por W. H. Woodbury para la enseñanza del alemán y adaptado por Monsanto y por el profesor A. Languellier al español que defiende el aprendizaje a partir del uso de «pocos preceptos y mucha práctica».

Pese a estas intenciones iniciales, lo cierto es que la historia de los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera muestra que poco hay de originalidad en las páginas del método creado por Worman:

la instrucción en la lengua meta; las ilustraciones o imágenes; el rechazo del aprendizaje memorístico; el aprendizaje análogo al de la lengua materna; la graduación y sistematicidad de los contenidos, y la oralidad o la utilización de la oración como unidad de enseñanza habían aparecido con anterioridad en los métodos diseñados por algunos de sus predecesores (Gouin, Ollendorff, Jacotot, Robertson; véanse Howatt, 1984; Richards y Rodgers, 1986; Sánchez Pérez, 1992; Titone, 1968).

7. El método Worman

7.1. La enseñanza de la oralidad

Tanto en el *First Spanish book* como en el *Segundo libro*, las primeras páginas están dedicadas a la ortografía y la pronunciación del español, pues, tal y como se afirma en una de las lecciones, «es necesario saber las letras para leer bien las palabras, es decir, para pronunciarlas correctamente en alta voz en el libro» (ca. 1903, p. 13). La pronunciación fue asociada, desde sus primeras descripciones, a la ortografía (Gaviño Rodríguez, 2022; Martínez Alcalde, 2010), de modo que sonidos y letras son inseparables en la descripción fónica. Esta relación sonido-grafía domina el método Worman y, al tratar la pronunciación en sus manuales, reafirma la estrecha relación entre letras y sonidos en español y percibe con claridad la ortografía (casi) fonémica del español: «Spanish is almost entirely a phonetic language» (ca. 1903, p. viii), «es mucho más fácil leer español que inglés o francés, porque en español cada letra, con muy pocas excepciones, tiene siempre el mismo sonido» (ca. 1903, p. 13).

Su aprendizaje, dada la sencillez de la pronunciación española, pasa, según Worman, por repetir e imitar los sonidos de la lengua meta. A partir de la comparación con los sonidos ingleses, Worman y sus colaboradores abordan la ortografía⁸ y la pronunciación española

8 Worman describe en su *Primer libro* un alfabeto español formado, siguiendo el referente académico, por veintiocho letras: *a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p,*

teniendo presente la Real Academia Española⁹. Reconocen que solo pueden ofrecer una pronunciación aproximada del español «it being impossible to represent the Spanish sounds by any letter or combination of letters as they are pronounced in English», razón por la que recomiendan la voz nativa de un profesor (ca. 1903, p. III).

Al igual que otros textos lingüísticos coetáneos (véase García Aranda, 2022), Worman equipara los sonidos vocálicos en las dos lenguas (/a/ se iguala a «a in *father*»; /i/ se iguala a «somewhat shorter than *e* in the English pronoun *me*», a «ee in English» y a «i in *marine, machine*»¹⁰); utiliza la *h* para indicar que la vocal cierra sílaba, ayudando así a sus alumnos ingleses con la pronunciación *cara* [cah'rah], *mesa* [meh'sah], *loma* [loh'mah]. Así mismo, iguala, entre otros, el sonido interdental fricativo

q, r, s, t, u, v, x, y, z. Y, en su *Segundo libro*, presenta un alfabeto formado por treinta letras, pues incluye *w* y *rr* (al considerar que el sonido /r/ es diferente a /r/. La Real Academia Española, en este sentido, ya había advertido que «algunos han contado también dos *rr* por uno de los caracteres que se deben añadir, pero como una *r* denota en el principio de dicción, y algunas veces en medio de ella, la misma pronunciación fuerte que las dos, ha parecido escusarlo creyendo bastará notar la duplicación de esta figura quando se trate de la *R*» (1754, p. 17).

- 9 La Real Academia Española constituye un referente constante para los textos compuestos para la enseñanza del español como lengua extranjera en general y para la que se llevó a cabo en Estados Unidos en particular (García Aranda, 2022). Es la fuente reconocida más habitual en los manuales y a la que acude la mayoría de los autores para argumentar determinadas decisiones o posiciones ortográficas y fónicas.
- 10 Worman completa estas equivalencias gráficas y fónicas indicando que las vocales españolas «are pronounced fully and clearly» (ca. 1903, p. VIII). En otras palabras, como otros muchos autores coetáneos (García Aranda, 2022), parece que trata de advertir sobre las diferencias de timbre vocálico entre las dos lenguas: mientras que en español es un timbre constante debido a la tensión que conservan los órganos articulatorios en la producción vocálica en cualquier contexto fónico, en inglés es un timbre variable, lo que origina articulaciones tensas y relajadas. Esta pronunciación debe mantenerse también en los diptongos y triptongos, que enumera sin más explicaciones.

sordo /θ/¹¹; los sonidos velares oclusivos/interruptos (aspirados) sordos /k/ y /k^h/¹²; el sonido palatal africado sordo /tʃ/; el sonido labiodental fricativo sordo /f/¹³; el sonido velar oclusivo/interrupto sonoro /g/; el sonido palatal lateral sonoro /ʎ/ y la secuencia «lateral + vocal palatal» /li/ («ll as in the English words *brilliant*, *billiards*, *William*»); el sonido palatal nasal sonoro /ɲ/ y la secuencia «nasal + vocal palatal» /ni/ («ñ it has the sound of *ni* in *pinion*»); el sonido fricativo alveolar sordo /s/ («s like *ss* in English»¹⁴), y el grupo consonántico «velar oclusiva/interrupta sorda + alveolar fricativa/constrictiva sorda» /ks/ de las dos lenguas, e incluye la *w* («in German words and in the Spanish name *Wenceslao* has the sound of *v*, thus *Wágner-Vágner*, *wagon-vagón*. In English words it has the sound of Spanish *u*, thus in *Washington-Uáshington*»)¹⁵.

Más interesantes son, seguramente, las descripciones fónicas que ofrece de los sonidos parecidos en las dos lenguas y de los inexistentes en inglés. Obsérvese la Tabla 6:

-
- 11 Worman advierte que no debe confundirse con el sonido que tiene la misma grafía, *z*, en inglés —esto es, con /z/—.
 - 12 Siguiendo a la RAE, Worman incluye la letra *k* (junto a *ca*, *co*, *cu*, *cr*, *cl*, *qu* para la representación ortográfica de /k/). El tratamiento de la *k* como letra del alfabeto ha sido desigual a lo largo de la historia: entre 1815 y 1869, la *k* se excluyó del alfabeto, por lo que en muchas gramáticas y ortografías de esa época no aparece entre los componentes del alfabeto español.
 - 13 *Dicen claramente: «Of the consonants f, k, l, m, n, p, q and t have exactly the same value as in English» (ca. 1903, p. VI).*
 - 14 Iguala el sonido alveolar fricativo/constrictivo sordo de las dos lenguas, advirtiendo la no existencia del par sonoro /z/ en español.
 - 15 La Real Academia Española mantuvo que «no es letra española, y así no hay voz alguna nuestra que se escriba con ella, y solo puede conservarse en los nombres propios de naciones extranjeras y en los de nuestros Reyes godos que trasladamos con la misma ortografía de sus idiomas» (1754, p. 74). Su inclusión aquí se debe seguramente a su presencia en la lengua inglesa. No entró oficialmente al abecedario hasta la *Ortografía* de 1969 (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2010, p. 67).

Tabla 6
Sonidos parecidos en las dos lenguas

Sonido-grafía español y en inglés		Descripción	Equiparación
Español	Inglés		
sonido bilabial oclusivo/interrupto sonoro	sonido bilabial oclusivo/interrupto sonoro	/b/ = «is not pronounced so forcibly as in English».	Parece describir un sonido aproximante [β].
-	sonido labiodental fricativo/constrictivo sonoro ¹⁶	/v/ = «is pronounced less softly than in English».	Parece describir un sonido aproximante [β].
sonido dental oclusivo/interrupto sonoro	sonido alveolar oclusivo/interrupto sonoro /d/ ¹⁷	/d/ = «as in English». /d/ = «is never pronounced as strongly as in English; that is, it is farther removed from t».	Describe o bien un sonido igual («discipulo = dis-thee-poolow»), o bien un sonido aproximante, más cercano a la dental fricativa/constrictiva sonora /ð/.

16 Pese a que los gramáticos y ortógrafos de los siglos precedentes señalan la igualación en la pronunciación de *v* y *b*, es común en los textos del siglo XIX que presenten su diferenciación con fines gráficos (Alonso, 1967; Martínez Alcalde, 2010); es decir, parece que en la diferencia de *b* y *v* una cuestión son las grafías (a veces «artificialmente arcaizantes»; Alonso, 1967, p. 60) y otra muy distinta las pronunciaciones. Worman, en este sentido, afirma con claridad que los españoles tienden a confundir los dos sonidos «pronouncing *cavallo* for *caballo*, and *baso* for *vaso*» (ca. 1903, p. VIII).

17 La existencia en inglés de un sonido /d/, un sonido /ð/ y un sonido /t/ frente a los sonidos españoles /d/ y /t/ determina la inclusión de una serie de precisiones que varían según los textos del periodo. Los gramáticos anteriores ya habían señalado estas diferencias, indicando que «la *d* española es como la *th* inglesa en medio y fin de sílaba, excepto cuando sigue a la letra *n*», esto es, «nuestra *d* era fricativa entre dos vocales y en fin de palabra» (Alonso, 1967, p. 77).

Sonido-grafía español y en inglés		Descripción	Equiparación
Español	Inglés		
sonido rótico simple (percusiva) alveolar sonoro	sonido aproximante alveolar sonora /ɹ/	/r/ = «is pronounced, in all cases, more distinctly than in English, and it is trilled or rolled very forcibly in the following cases: 1. At the beginning of a word as in <i>Roma, rima, renta</i> . 2. After <i>n</i> , <i>lors</i> : <i>Enrique, alrota, Israel</i> . /r/ = «is always rolled, and never occurs at the beginning of a word or after <i>n</i> , or <i>s</i> ».	Las róticas son descritas como consonantes más fuertes que la aproximante inglesa.
sonido rótico múltiple alveolar sonoro			
sonido fricativo palatal sonoro	sonido aproximante palatal sonoro	/j/ = «sounds as in the English word <i>year</i> ». /j/ = «it should be pronounced more forcibly than in English, approaching the sound of <i>j</i> in <i>jet</i> : <i>sujo</i> = soo'joh».	O bien iguala los sonidos, o bien señala que la palatal inglesa es más débil que la española, esto es, aproximante (por lo que la iguala a una africada: /'dʒet/)
sonido velar fricativo/constriectivo sordo	sonido glotal fricativo/constriectivo sordo		
		/x/ = « <i>j</i> has the sound of <i>h</i> strongly aspirated: José = Hohsay». /x/ = « <i>ge, gi</i> it has the same value as the Spanish <i>j</i> , that is, the sound of English <i>h</i> very strongly aspirated: <i>gitano, género, hec-tah'noh, hay'nayroh</i> ».	Equipara el sonido glotal a una aspiración fuerte.
cero fonético		« <i>h</i> is always silent».	

A ello habría que añadir los aspectos variacionales que introduce sobre algunas pronunciaciones, pues, aunque «se han seguido las instrucciones de la Academia Española», también «se han señalado las variaciones de los hispanoamericanos» (*New first Spanish book*, ca. 1916, p. v). Así, por ejemplo, acerca de las realizaciones intervocálicas y en posición de coda de /d/, afirma que «at the end of a word, or between two vowels -as in *Madrid, Granada*- it is softened still more, its sound then approaching that of *th* in the word *that*» (ca. 1903, p. vi) o, un poco más adelante, «the sound of *d* is left out at the end of a Word, or between two vowels, as in *bondad, cansado*, which become *bondá, cansao*» (ca. 1903, p. viii); esto es, describe realizaciones aproximantes muy debilitadas en esos contextos fónicos. Pese a que estas realizaciones existen en algunas partes de España y de Hispanoamérica, las reconoce como *vices* que deben evitarse¹⁸.

Del mismo modo, Worman señala para las mismas áreas geográficas la confusión de *y* por *ll*, «the *ll* is given the sound of *y*, as in the word *valle*, which becomes *vaye*» (ca. 1903, p. viii); es decir, hace una evidente alusión a la extensión del yeísmo en el ámbito hispano, si bien, de nuevo, la presión de la norma culta central y nortea es la responsable

18 La Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2011, pp. 146, 157) en la actualidad mantienen estas consideraciones sobre la pronunciación de *d*: en situación intervocálica, afirman que su pérdida «es común en las hablas descuidadas o vulgares de muchas zonas del mundo hispánico. En los participios en *-ado*, incluso en la conversación familiar de grupos escolarizados, la aproximante es débil [...]. Estudios recientes revelan que, en España, la elisión de /d/ es un fenómeno de variación muy complejo en el que tiene gran importancia la frecuencia léxica; en situación implosiva en final de palabra está también muy extendida, si bien «la pronunciación cuidada recupera el alófono oclusivo o el aproximante o un alófono aproximante relajado y ensordecido, aunque en el área leonesa y en el centro y norte de Castilla, especialmente en las ciudades de León y Madrid, es muy frecuente la solución interdental».

de considerar esa indistinción como un vicio¹⁹. En Hispanoamérica, además, reconoce la existencia de seseo o la pronunciación de «*c* before *e* or *i*, and *z* in all cases, like *s*» (ca. 1903, p. ix), si bien su consideración, en esta ocasión, no es como una pronunciación errónea o no perteneciente a la norma culta (prescriptivismo lingüístico), sino solo como una variación diatópica generalizada en algunas zonas de nuestra lengua, por lo que no había motivo para no reproducirla.

Así mismo, resulta muy precisa la descripción articulatoria de las posibles realizaciones de *x*-/*ks*/:

x between two vowels is pronounced like Spanish *cs* or *ks*. Usage regarding the pronunciation of *x* between a vowel and a consonant, is not uniform: 1. Some Spaniards pronounce it like *ks*. 2. others like *gs*. 3. and others like *s*. Some of the latter use *s* instead of *x* in the written language also, thus, *espresso*. The sound of *gs* is to be preferred. (ca. 1903, p. vii)

Tal y como muestran otros textos anteriores y coetáneos (García Aranda, 2022), los autores son sensibles a la diferente articulación del sonido en situación implosiva o posición de coda en función del contorno fónico en que aparezca, de manera que la igualan a *ks* o *gs* en situación intervocálica (*seksto*), pero dicen que se articula como *s*, esto es, relajada si va en posición implosiva (*extranjero*, *esterior*, *estremo*, *espresar*, *escelente*).

Estas consideraciones sobre la pronunciación de *ks* no hacen sino reflejar la opinión de la Real Academia Española —que también en este punto era referente para los textos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)— a lo largo de la centuria: en la *Ortografía* de 1820 da cuenta de la escritura como *s* (*extranjero*, *estraño*, *estremo*) y de

19 El *Diccionario de la Real Academia Española* de 1899 (13.^a edición) define el *yeísmo* como «defecto que consiste en pronunciar la *elle* como *ye*, diciendo, por ejemplo, *gayina* por *gallina*, *poyo* por *pollo*» (RAE, 2001).

la pronunciación relajada para «evitar cierta afectación con que pronuncia en estos casos la x»²⁰. Pese a lo dicho, el *Diccionario de la Real Academia Española* de 1803 recoge *obscuro*, *extraño* y *extranjero* (*substancia* remite a *sustancia*) (RAE, 2001), y en el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* se desdice y mantiene en todos los casos la grafía *x* por tres razones:

Primera, por no apartarse sin utilidad notable de su etimología; segunda, por juzgar que so color de suavizar la pronunciación castellana de aquellas sílabas se desvirtúa y afemina; tercera, porque con dicha sustitución se confunden palabras de distinto significado, como los verbos *expiar* y *espíar* que significan cosa muy diversa. (RAE, 1844, p. 17)

La etimología, la pronunciación y la ambigüedad —y seguramente otros factores relacionados con las propuestas fonetistas que llegaban sobre todo de Hispanoamérica—, según la Real Academia Española, son argumentos suficientes para mantener *x*.

Finalizan las páginas sobre pronunciación y ortografía con unas líneas dedicadas a las reglas de tildación del español. En la edición del *New first Spanish book* (ca. 1916) y en la edición de 1918 del *Second Spanish book*, la sección dedicada a la ortografía y a la pronunciación termina con unas notas sobre las secuencias vocálicas y unas líneas sobre la división silábica del español, siguiendo otros textos coetáneos (García Aranda, 2022). Los diptongos («vocal fuerte tónica + vocal débil átona», o dos vocales débiles diferentes) y los triptongos («vocal débil + vocal fuerte tónica + vocal débil») son caracterizados como secuencias formadas por dos o tres vocales pronunciadas en la misma sílaba y en un sonido doble; pero, a diferencia del inglés, cada vocal constituyente se

20 Sus palabras en 1820 son las siguientes: «Por el fácil tránsito y conmutación de la *x* a la *s* podrá esta sustituirse a la primera cuando la sigue una consonante, como en *extranjero*, *extraño*, *extremo*, ya para hacer más dulce y suave la pronunciación, ya para evitar cierta afectación con que se pronuncia en estos casos la *x*» (pp. 55-56).

pronuncia de manera clara y diferente. Los hiatos, por su parte, son caracterizados como agrupaciones heterosilábicas formadas por vocales débiles tónicas que se pronuncian en dos sílabas diferentes. Para la división silábica se realizan unas recomendaciones básicas sobre cómo se separan las sílabas en función de su estructura vocálica y consonántica.

7.2. La enseñanza de la gramática, el léxico y el componente sociocultural

El método Worman defiende, como se ha dicho, que la forma más eficaz para aprender una lengua extranjera es imitando el método natural con el que se adquiere la lengua materna, y, para ponerlo en práctica, sitúa la oración y el verbo como base de su enseñanza.

Los paradigmas verbales y pronominales inician cada una de las lecciones del método y, a partir de ellos, se generan oraciones de diferente tipología. Aunque en las lecciones no se cite a la Real Academia Española, la gramática que se intuye en el método Worman es tradicional, prescriptiva y normativa, de manera que el estadounidense persigue

enseñar a conocer el valor y oficio de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones y el de pronunciarlas y escribirlas. Agregando y enlazando oraciones resultan los periodos; y con estos la conversación o plática y toda clase de discurso hablado o escrito, desde el más familiar hasta el más pulcro y galano. (RAE, 1880, p. 5)

Las primeras oraciones suelen describir los dibujos incluidos en cada lección; luego, se pasa a otras oraciones que suelen estar relacionadas semánticamente (por campos semánticos o ámbitos designativos). Estas oraciones, además, pueden ser:

- a) Oraciones descriptivas sin apenas interés temático que sirven para mostrar la estructura sintáctica del español. A través de ellas, el alumno podría familiarizarse con las categorías

gramaticales, sus funciones, sus usos y sus significados, y podría también conocer los principales aspectos de la morfología (morfología flexiva, derivativa) y de la sintaxis del español (tipos de oraciones, concordancia, modalidad, negación...):

Aquí está un libro. ¿Está el libro sobre la silla? No, señor, el caballero está sobre la silla.

¿Tienes tú un gato grande o un gato pequeño? Tengo un gato pequeño ¿Tiene Arturo un gato también? Sí, él tiene uno.

Aquí está una carnicería. El hombre que está parado en la puerta es un carnicero. Él vende carne [...]. El carnicero vende la carne y nosotros compramos de él. Él vende la carne de los animales en la carnicería.

¿Qué sabe V. de estos niños? Yo veo [son frases junto a una ilustración] que el muchacho quiere entrar en el cuarto, y que la muchacha no quiere permitirlo. Ella está parada contra la puerta, y con sus manos trata de (= quiere)²¹ mantenerla cerrada. ¡Qué mala muchacha! Al contrario, es una buena muchachita, y está jugando con su hermano, quien lo sufre todo de ella. El muchacho es más fuerte que su hermanita, y la puerta está cediendo a la presión que él le imprime.

- b) Oraciones explicativas o aclaratorias que, además de para la enseñanza gramatical, se usan para introducir definiciones semánticas. Pueden resultar de enorme interés para conocer el significado de algunas unidades lingüísticas (a través de definiciones lexicográficas o de relaciones de significado) y sus combinaciones:

21 La combinación de paréntesis con el signo igual, como en «establecimiento (= institución)», viene del original. El signo igual (=) introduce una palabra sinónima para facilitar la comprensión del texto.

¿Es una silla un asiento? Sí, una silla es un asiento para una persona, y un trono es un asiento para un rey.

¿Qué es *vieja*? *Vieja* es lo contrario de nueva. ¿Es el libro español nuevo?

El maestro y el discípulo están en la escuela. ¿Qué es una *escuela*? Una escuela es un establecimiento (= institución) en que los discípulos reciben instrucción de los maestros o profesores.

¿Qué es *cabo*? Una punta de tierra que avanza en el agua. ¿Qué es montaña? Una vasta elevación de tierra, como los Alpes, los Pirineos, etc. (= etcétera).

Vender significa ceder algún (= un) objeto por una compensación. *Vender* es lo contrario de comprar.

Mirad a ese hombre en la izquierda [junto a un dibujo]. ¿Qué instrumento tiene él en la mano? Es un *rastrillo*, y sirve para recoger (= reunir) en montones la yerba segada (= cortada) con la máquina. Las pequeñas elevaciones que hay en el llano son los montones (= pilas) de heno.

- c) Oraciones metalingüísticas que se usan para introducir notas o comentarios sobre la gramática del español. Presentan de forma explícita (y no implícita y deducible) las conjugaciones verbales, el uso y el significado de los diminutivos, los comparativos y superlativos o cualquier otra cuestión:

¿Qué es *vende*? «Vende» es parte del verbo *vender*. «Vender» es un verbo de la segunda conjugación. Los verbos de esta conjugación terminan en *er*.

¿Dónde está Carlos? Yo *no sabo*. Yo *no sabo* no es español. El verbo *saber* es irregular, y la primera persona del indicativo presente es *yo sé*. Las otras personas son regulares, *tú sabes*, *él* o *ella sabe*,

nosotros sabemos, vosotros sabéis (*Usted sabe*, sing. *Ustedes saben*, plur.), *ellos* o *ellas saben*. ¿Sabe V. ahora? Sí, señor, yo sé.

Los muchachitos no estudian geometría ni álgebra. ¿Qué significa *muchachitos*? ¿Usted sabe lo que es un muchacho? Sí, señor, yo sé lo que es un muchacho y una muchacha. Pues bien, un muchacho pequeño es un muchachito; una muchacha pequeña es una muchachita; un niño pequeño es un niño; un gato pequeño es un gatito; una casa pequeña es una casita, etc. La terminación *ito*, para el masculino, o *ita*, para el femenino, indica que un objeto es pequeño [...]. ¿Comprende V.? Comprendo muy bien. Pues bien, ¿cómo designa V. un caballo pequeño? *Caballito*, por supuesto (= naturalmente). ¿Y un sombrero pequeño? Un *sombrerito*. Muy bien, yo veo que V. comprende perfectamente. Pero, ¿cómo designa V. un hombre pequeño? Un *hombrito*. No, señor, no *hombrito*, sino *hombrecito*. En muchos casos, agregamos la terminación *cito* (o *cita*) al sustantivo.

- d) Oraciones que pueden servir para transmitir conocimientos sobre el mundo (social, económico, geográfico, histórico...), sobre el pensamiento de la época y sobre las costumbres e ideologías que se defendían en la Chautauqua Institution:

¿Hay un rey en América? No, señor, jamás (= en ningún tiempo); en las repúblicas no hay reyes. Los gobernantes son elegidos por el pueblo por un tiempo limitado. El jefe (= la cabeza) del gobierno de una república es un Presidente. El jefe del gobierno en el Brasil es un emperador, porque el Brasil es un imperio.

De la leche hacemos mantequilla y queso para comer con el pan. Aquí vemos a una mujer que está haciendo mantequilla [junto a un dibujo]. Los Americanos hacen un comercio de exportación muy importante en mantequilla y queso.

Los perros de Terranova nadan muy bien. ¿Dónde está Terranova? Está situada en el Océano Atlántico, al Este del Dominio del Canadá, y es parte de la América inglesa. ¿A qué regiones se da el nombre de América Inglesa? A todas las de la América del Norte que se hallan al Norte de los Estados Unidos, excepto Alaska y Groenlandia.

El comercio de importación y de exportación es muy considerable en Boston, que tiene manufacturas de diferentes clases. Boston es una de las principales ciudades de los Estados Unidos y tiene buenas escuelas para los dos sexos.

He aquí una iglesia. Iglesia es la casa de Dios. Dios es el Creador del universo. Él ha hecho (= creado) la tierra y todo lo que hay en ella, es decir (= esto es), los animales, los árboles, las flores, las piedras preciosas, etc. ¿Qué más ha hecho? Ha hecho el sol, la luna y las estrellas, y ha creado al hombre. En una palabra, nada (= ninguna cosa) existe que no haya sido creada por Él. Él lo conserva y lo dirige todo.

El rayo va a caer en una loma lejos de la aldea. Además, la iglesia no corre peligro. ¿No ve Vd. ese alambre o vara de metal que sobresale de la torre? Es un pararrayo. ¿Quién inventó el pararrayo? Benjamín Franklin, un hombre muy científico que nació en Boston en 1706 y murió (= expiró) en Filadelfia en 1790. Franklin fue, además, un estadista (= hombre de estado) eminente y trabajó mucho por la independencia de su patria (= país).

En el *New first Spanish book*, además de las oraciones, hay una poesía de Bécquer y un modelo de carta comercial para mostrar otras tipologías textuales en que puede usarse el español.

En el *Segundo libro*, las oraciones, que van aumentando en complejidad sintáctica y semántica, están acompañadas de tipologías textuales más elaboradas: enigmas, fábulas, cuentos, poesías (de Juan Eugenio Hartzenbusch, Juan Meléndez Valdés, Agripina Samper de Ancízar, Henry Wadsworth Longfellow, Andrés Bello), anécdotas, pasajes del *Quijote*²² o fragmentos de la Biblia. Estos textos pueden ser considerados como fuentes literarias y no literarias que forman parte del canon histórico interno o canon de lecturas²³ utilizado para la enseñanza del español como lengua extranjera en un país del que todavía poco se han ocupado los especialistas. Así, Juan Meléndez Valdés, fábulas clásicas o el *Quijote* aparecen con frecuencia en las crestomatías compuestas en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX (García Aranda, 2024), mientras que la presencia de la Biblia en estos textos hay que relacionarla seguramente con la formación religiosa y moral que se impartía en la Chautauqua Institution.

El léxico se va adquiriendo en cada una de las lecciones de forma contextualizada y se practica a partir de los intercambios dialógicos entre el profesor y los estudiantes en forma de preguntas y respuestas. Los dibujos y el vocabulario que se inserta al final de los manuales a partir de 1906 completarían su aprendizaje. El vocabulario del método Worman es alfabético unidireccional español-inglés y recoge artículos lexicográficos muy sencillos (sinonímicos simples o compuestos/complejos) de las palabras y expresiones (colocaciones, compuestos sintagmáticos) aparecidas en las lecciones, algunos de los cuales se observan en la Tabla 7:

22 Al hablar de alguno de estos poetas, Worman recomienda la lectura de la *Historia de la literatura española* de George Ticknor.

23 Zamorano Aguilar (2009) diferencia entre un *canon historiográfico* (historia de la lingüística) y un *canon histórico* (autores en su contexto social y cultural). Este último, además, se divide en *canon histórico externo* (autores que «de manera externa a ellos» son referentes para la lingüística del momento) y *canon histórico interno*.

Tabla 7
Ejemplos de artículos lexicográficos del «vocabulary» del método Worman

Entrada española	Categoría gramatical	Traducción inglesa
<i>aduana</i>	f.	customhouse
<i>bulbo</i>	m.	root, bulb, tuber
<i>cálido, a</i>		warm
<i>cepillo</i>	m.	brush
<i>cepillo de dientes</i>		toothbrush
<i>¡chito!</i>	Interj.	hush!, silence!
<i>escape</i>	m.	escape
<i>a todo escape</i>		quickly, at full speed
<i>imaginar</i>		to imagine, picture
<i>obra</i>	f.	work
<i>obra maestra</i>		masterpiece
<i>pascua</i>	f.	passover, Easter
<i>Pascua de Navidad</i>		Christmas
<i>estar tan contento como una</i>		to be as Merry as a cricket
<i>pascua</i>		
<i>reflejar</i>		to reflect

Algunos de los artículos se podrían considerar enciclopédicos, pues responden a personajes históricos (o ficticios) y a topónimos (*Alejandro el Grande, los Andes, Berlín, Carlos V, Copérnico, don Quijote, Sixto V*). En el caso de las frases útiles que se incluyen, como se ha dicho, en algunas de las ediciones del método, Worman da cuenta de enunciados que pueden utilizarse para los diálogos entre profesor y alumno, tan importantes en un método como este: «¿Qué lección tenemos para hoy?», «¿tiene V. algo que añadir?», «¡ponga atención!», «conteste en oración completa», «muéstreme su libro»...

Por su parte, el contenido sociocultural del método Worman permite contextualizar la obra y comprender las normas, valores, creencias y prácticas de la comunidad donde, por un lado, se habla y, por otro, se enseña la lengua meta. Parece que Worman tenía muy presente en la selección de contenidos que sus usuarios eran profesores y maestros que acudían a la Chautauqua Institution con unos fines muy concretos.

Además de para la interpretación correcta del significado y del uso de las palabras y de las expresiones españolas recogidas, el contexto sociocultural estadounidense y el contexto sociocultural español que aparecen en los manuales del método reflejan una serie de creencias y valores que revelan las actitudes, la ideología y los prejuicios de Worman. Por ejemplo, junto a descripciones neutrales e imparciales (como las partes de una casa, las partes del cuerpo humano, el trabajo en el campo, la distribución del horario escolar, las enseñanzas primarias y secundarias, el ferrocarril o el tranvía, el tiempo atmosférico, las estaciones, los animales domésticos y sus voces), aparecen otras que no lo son tanto y que Worman (o la voz narradora de las historias) aprovecha para indicar que el domingo es el día del culto sagrado, que significa día del Señor Jesucristo; que el modelo de buena mujer está asociado con valores como la inteligencia, la laboriosidad, la docilidad y la complacencia (además «siempre está de buen humor, siempre está pronta a hacer algún favor o aliviar alguna necesidad»); que el quinto mandamiento dice «honra a tu padre y a tu madre para que seas de larga vida sobre la tierra, que el Señor tu Dios te dará»; que los judíos hacen bien en no comer carne de cerdo porque es un animal inmundo; que los cuáqueros son una secta protestante que se distingue por su honradez y sus costumbres sencillas y pacíficas; que la borrachera o embriaguez es la causa de la mayor parte de los males que afligen a la humanidad y, por ello, es mejor firmar la promesa de la abstinencia; que el padrenuestro es una oración sublime a la vez que sencilla y que suena muy bien en español;

que quien ora a Dios puede estar seguro porque le protegerá, o que la mejor sanación procede de la homeopatía y sus tres principales remedios: agua, ejercicio y dieta.

7.3. Los paréntesis y las notas a pie de página

La enseñanza a través de oraciones de la gramática y el léxico de una lengua presenta no pocas limitaciones que Worman y sus colaboradores tratan de solventar con información parentética y notas a pie de página²⁴. Parece que, aunque se realicen prácticas y repeticiones del contenido de cada una de las lecciones, es imprescindible ampliar con material de apoyo en el que se expliquen y expliciten las unidades, la estructura o el vocabulario de la lengua que se está adquiriendo. Debido a ello, además de estas anotaciones, se remite con frecuencia a *A practical course in Spanish*, de Hermann M. Monsanto y Louis A. Languellier (American Book Co., Nueva York-Cincinnati-Chicago, 1875).

Este *course*, aunque se promoció con el lema «pocos preceptos y mucha práctica», es un volumen de casi cuatrocientas páginas dividido en lecciones que recuerda mucho a otros similares de la centuria. Las lecciones de contenido gramatical incluyen una breve exposición de cada una de las categorías gramaticales y, en el caso de los verbos, de cada uno de los paradigmas, además de una lista de palabras, ejercicios de traducción directa e inversa para practicar y una amplia exposición de los usos, funciones y significados de la gramática del español. Las páginas finales contienen tablas con los verbos regulares e irregulares del español, una breve historia de nuestra lengua y un vocabulario

24 En el *New first Spanish book*, Worman dice claramente que «las notas a pie de página contienen mucha información. Su dominio es necesario para el progreso del alumno en la lectura del texto. Una vez aprobado el texto de las cinco primeras lecciones, las notas a pie de página deben discutirse cuidadosamente en clase y convertirse en objeto de ejercicios escritos, si no en español, al menos mediante traducción al y del inglés» (ca. 1916, p. iv).

bilingüe bidireccional español-inglés. El curso, como era habitual, trata de presentar los contenidos gramaticales de forma sistemática con la esperanza de convertirse en un auxiliar útil y práctico para la adquisición de la lengua española (1875, p. iv).

La información que aparece entre paréntesis y las notas a pie de página incluidas en el método pestalozziano de Worman son de variado contenido y extensión. La información parentética introduce, la mayor parte de las veces, sinónimos o definiciones; es decir, su objetivo es aclarar significados para que el lector entienda sin problemas las oraciones y, a la vez, amplíe su caudal léxico: *escuche* (= *esté V. atento*), *a menudo* (= *frecuentemente*), *se usa* (= *emplea*), *la humanidad* (= *la raza humana*), *hoy* (= *el día presente*), *alumnos* (= *escolares, discípulos*), *aves* (= *pájaros*), *cartilla* (= *primer libro de lectura*), *círculo* (= *plano circular*), *dominical* (= *del domingo*), *escampe* (= *cese de llover*), *ebrio* (= *borracho*), *chiquito* (= *pequeñito*), *a fe* (= *ciertamente*) o *suyas* (= *las de ellos*).

Las notas a pie, por su parte, tienen diferentes objetivos:

- Notas con información fónica y transcripciones de la pronunciación figurada que ayuden al componente oral descrito en las primeras páginas: «*oreja*, pronúnciese [or-ay'hah]; *nariz*, pronúnciese [nar-eeth']».
- Notas que proporcionan información sobre las formas y funciones de los artículos determinados: «*el Brasil*, el artículo definido acompaña a menudo (= frecuentemente) a los nombres de regiones, reinos, provincias, etc.»; «*el agua*, agua es femenino, pero está acompañado del artículo masculino, porque principia con la vocal *a* sobre la cual carga el acento de la palabra».
- Notas con los paradigmas de los pronombres demostrativos, sus usos y funciones: «*esta* es el femenino del pronombre

demostrativo *este*»; «el pronombre demostrativo neutro no tiene plural».

- Notas que dan cuenta de la posición de los pronombres personales («los pronombres se agregan al verbo, cuando éste está en el infinitivo: *bañarme*»; «los pronombres enclíticos se colocan generalmente antes del verbo en los tiempos simples, como, él me habla; *V. le escribe*; *ella nos ve*, etc. Estos pronombres se colocan después del verbo en el imperativo, en el gerundio y en el infinitivo, como: *dame*; *comprándolo*; *él sabe hacerlo*, etc.»); sus significados y sus funciones («*contarlos*. Este *los* es el acusativo de *ellos* y se llama enclítico porque está colocado después del verbo y formando con él una sola palabra. Con el infinitivo, el gerundio y el imperativo afirmativo, el pronombre objetivo (= acusativo y dativo) es siempre enclítico»); su variabilidad formal («después de una preposición no se dice *me*, *te*, *se*, sino *mí*, *ti*, *sí*. Después de la prep. *con* se dice *migo*, *tigo*, *sigo*»), e, incluso, su etimología («*usted* es una contracción de *vuestra merced*»).
- Notas que indican las formas y significados de los pronombres relativos posesivos («*cuya* es un pronombre relativo femenino; el masculino es *cuyo*»).
- Notas que sirven para mostrar las formas apocopadas de algunos adjetivos («el adjetivo *bueno* omite la *o* cuando precede a un sustantivo masculino en el singular»).
- Notas que enseñan la formación de los superlativos, diminutivos y comparativos («*riquísimo* es el superlativo de *rico*. El superlativo se forma generalmente del positivo, agregando las sílabas *ísimo* para el masculino o *ísima* para el femenino»; «*Juanico* es el diminutivo de *Juan*»; «*mejor* es el comparativo

irregular de bueno; *arbolillo*, diminutivo de árbol»; «*blanquí-simo* es el superlativo de *blanco*»).

- Notas que explican las formas de la negación, sus usos y funciones («*nada*, (= ninguna [negación de una] cosa o ningún objeto) requiere dos negaciones»; «*ni* requiere otra negación; *tampoco* es una conjunción para negar»).
- Notas que presentan las formas y funciones de los relativos («*que*, pronombre relativo, se refiere también a personas»).

Si bien abundan más las notas dedicadas al verbo y al vocabulario, las primeras son las categorías gramaticales más detalladamente tratadas, pues constituyen la base de las oraciones en las que se fundamenta el método Worman. Así, se pueden encontrar:

- Notas que recogen los paradigmas de conjugación de los diferentes modos, personas, números y tiempos de cada uno de los verbos aparecidos en las oraciones («*compuesto*, participio pasado de *componer*»; «el infinitivo de *avanza* es *avanzar* de la primera conjugación; *digo* es la 1.^a persona singular del indicativo presente del verbo irregular *decir*»; «*bañando* es el gerundio del verbo *bañar*»; «el indicativo presente del verbo irregular *encontrar*: *encuentro*, *encuentras*, *encuentra*, *encontramos*, *encontráis*, *encuentran*»; «*sepulta*, 3.^a pers. sing. pte. de ind. de *sepultar*»; «*llegaremos*, 1.^a pers. plur. futuro de indic. de *llegar*»; «*he* es, según dicen las gramáticas, la segunda persona del sing. del imperativo del verbo *haber*, pero algunos creen que se deriva del latín *vide*»).
- Notas que indican la ordenación de los distintos constituyentes verbales («el auxiliar no se separa del participio pasado»).

- Notas que reflejan la tipología verbal del español y tratan de caracterizar los verbos reflexivos o pronominales y su construcción sintáctica («*se bañan*, del verbo reflexivo *bañarse*»).
- Notas que introducen la forma (diferentes personas y tiempos del verbo auxiliar) y la traducción de perífrasis verbales («*deber* seguido de la preposición *de* indica probabilidad»).
- Notas que sirven para indicar aspectos semánticos de algunos tiempos y personas que coinciden formalmente («no hay diferencia entre el pretérito definido del verbo *ir* y el del verbo *ser*; *estaría* y *estuviera*, 3.^a pers. imperf. de subj. de *estar*. Este tiempo tiene tres formas diferentes. La forma *estuviera* se usa en lugar de *estaría* porque va precedida de *si*; *estuve*, 1.^a pers. sing. del pretérito definido del verbo *estar*. En español hay dos pretéritos que se traducen por el mismo tiempo en inglés, estos son el pretérito perfecto definido y el pretérito imperfecto»).
- Notas sobre los valores temporales y modales, los regímenes y las construcciones de algunos verbos («*toques*, 2.^a pers. pte. de subj. de *tocar*. Tiene aquí la fuerza del imperativo; los verbos activos requieren la preposición *á* delante de los sustantivos de personas, en las oraciones (= cláusulas) negativas se usa el subjuntivo en lugar del imperativo»).
- Notas que informan sobre algunas colocaciones «verbo + sustantivo» con diferencias entre el español y el inglés («¿cuántos años tiene V.?, para expresar la edad de una persona, usamos en español el verbo *tener*, como *tener un año*, *dos años*, etc.»; «*miedo* (= aprehensión) se emplea con el verbo *tener*»; «*razón* se usa en español con el verbo *tener*: *yo tengo razón*; *V. tiene razón*; & *quién tiene razón?*»).
- Varias notas que sirven simplemente para advertir al lector de que atienda a una posición determinada de los pronombres

cuando van junto al verbo («*la leche de los animales domésticos, como la vaca, la cabra y la oveja le ofrecen un alimento sencillo*»; «*obsérvese la posición del pronombre le en estas frases*»; «*con mucho gusto, y vosotros, muchachos, ¿queréis algunas manzanas?*», nótese el uso de *vosotros* con el verbo correspondiente»).

Por su parte, las notas que recogen aspectos semánticos y léxicos también ofrecen una amplia tipología, pues en ocasiones dan cuenta de sinónimos absolutos, así como de sinónimos parciales —ya sea por variación diatópica, diastrática o diafásica—. O, en algunos casos, las definiciones son antonímicas o contrarias:

- *Todavía* (= en tiempo presente).
- Un objeto *hermoso* (= bello) es agradable a la vista (= a los ojos).
- *Humo*, vapor negro.
- *Llamar* es sinónimo de convocar y apellidar.
- *Sandez* significa *necedad*, palabra o palabras *absurdas*.
- *Puerto* es una pequeña bahía donde los buques pueden anclar con seguridad y estar a cubierto de (= protegidos de) los vientos.
- *Luego*, poco tiempo después.
- *Besar* es dar besos, ósculos.
- *Asustado*, con miedo, con temor, intimidado.
- *Tachonados de flores*, es decir, con flores aquí y allá. También decimos que el cielo está tachonado de estrellas.
- *Berlina*, es una especie de coche, generalmente de dos asientos. Se llama así porque fue inventada en Berlín.
- *Fiambre*, merienda o comida fría.

- *Batata*, es un bulbo parecido a la patata y de un sabor dulce.
- *Legua* es una medida de longitud equivalente a tres millas geográficas.
- *Sacabotas* es un instrumento, generalmente de madera, para sacar (= quitarse) las botas.
- *Cejas* son los arcos de pelo formados arriba de los ojos. Decimos también la *ceja de una montaña*.
- La *estera*, como la *alfombra*, se usa para cubrir el suelo de los cuartos, etc. La *estera* es de paja y es preferible a la *alfombra* en los países cálidos.
- *Hacienda* es lo que en México y en los Estados Unidos del occidente de este país (los Estados Unidos) llaman *rancho*.
- El *papa* es el jefe o cabeza de la Iglesia católico-romana, y reside en Roma.
- *Escritura* es el arte de *escribir* o de *hacer* las letras.

Algunas de las notas a pie de página sirven para introducir aspectos socioculturales que acompañan la enseñanza de la lengua: «Las ovejas *balan*, los gatos *maúllan*, los perros *ladran*, los gansos *graznan*»; «*abecedario*, palabra formada de las primeras cuatro letras (*a, b, c, d*) del alfabeto»; «*Diego* = *Jaime, Santiago* o *Jacobo*»; «*Tájo*, río de España».

8. A modo de conclusión

La adaptación del método pestalozziano en Estados Unidos para la enseñanza de español ha puesto de manifiesto una serie textual que, como otras publicadas en la misma época, pretendía constituirse en «la metodología perfecta que, en un tiempo determinado y sin demasiado esfuerzo, permitiera aprender el uso de la lengua en los diferentes contextos de la vida diaria» (Gallardo Barbarroja, 2002, p. 92). Ni los

materiales para enseñar el componente oral, ni la oración como unidad de enseñanza, ni las notas a pie de página, ni la información parentética, ni el uso de textos literarios, ni las recopilaciones léxicas son originales en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, si bien el contexto en que fue compuesto el método Worman resulta esencial para entender los contenidos que recoge y el objetivo que ha de cumplir.

Los cursos de verano de la Chautauqua Institution, destinada a la formación integral de maestros, fueron decisivos para el método Worman, y permiten hoy valorar los pasajes históricos, religiosos y sociales que aparecen en las páginas de los dos libros de español. La instrucción lingüística va pareja de la instrucción moral, y los verbos transitivos y los verbos irregulares son ilustrados con pasajes de la Biblia, con el padrenuestro o con alguno de los diez mandamientos.

El método de enseñanza de lenguas de Worman es, en suma, una buena muestra de la adaptación a las exigencias que imponía el momento y el periodo histórico en que fue compuesto, en un país y en una etapa todavía poco conocidos de la historia de la enseñanza del español. El análisis de la serie textual que se ha abordado en estas páginas evidencia la utilidad de las herramientas metodológicas que proporciona la historiografía lingüística y que «permiten explicar e interpretar las distintas aristas del fenómeno historiográfico en lingüística» (Zamorano Aguilar, 2018, p. 435).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (1967). *De la pronunciación medieval a la moderna en español* (Vols. 1-2). Gredos.
- Blume, A., y Serrano, N. (1876). *Primer libro de lectura según el método de Pestalozzi, para la enseñanza combinada de la lectura, la escritura, la ortografía, la literatura i el dibujo*. Hachette.
- Blume, V., Martínez, F., y Martínez, M. J. (1892). *Nueva ortografía de la lengua castellana, de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arreglada perfectamente al sistema de Pestalozzi*. Imprenta de La Luz.
- Boletín oficial de la provincia de Segovia*, (59). (1851, 19 de mayo).
- Gallardo Barbarroja, M. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra en el aprendizaje de la lengua española. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (3), 89-106.
- Gallardo Barbarroja, M. (2003). Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX. *Estudios de Lingüística del Español*, 20.
- García Aranda, M.^a Á. (2020). Ortografía y pronunciación en una serie textual americana del método Ollendorff. *Bulletin of Hispanic Studies*, 97(9), 899-930. <https://doi.org/10.3828/bhs.2020.52>
- García Aranda, M.^a Á. (2022). *La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19669>

- García Aranda, M.ª Á. (2024). Los *reader* o crestomatías compuestos en Estados Unidos durante el siglo XIX: el canon literario y no literario utilizado para las clases de lectura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (n.º extraordinario 2), 219-244. <https://doi.org/10.25115/alabe2.9865>
- Gaviño Rodríguez, V. (2019). Tradiciones discursivas y series textuales en historiografía lingüística. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 29(2), 293-312.
- Gaviño Rodríguez, V. (2022). *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19626>
- Hassler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. A. Esparza, B. Fernández Salgado y H. J. Niederehe (Coords.), *Estudios de historiografía lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (Vol. II, pp. 559-586). Helmut Buske.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching* [Historia de la enseñanza del inglés]. Oxford University Press.
- López Morales, H. (2006). ¿Hacia dónde va nuestro idioma? *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 42(42), 101-117. <https://doi.org/10.46744/bapl.200602.005>
- Martínez Alcalde, M. J. (2010). *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0034-8>
- Monsanto, Hermann M. y Languellier, Louis A. (1875). *A practical course with the Spanish language. On Woodbury's plan with German* [Un curso práctico de español. Basado en

el plan de Woodbury con el alemán]. Ivison, Blakeman,
Taylor & Co.

Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año 1807. (1807). Imprenta Real.

Pozo Bravo, O. (2018). Influencia de Pestalozzi en la educación infantil española a lo largo de la historia. *Publicaciones Didácticas*, (102), 69-71.

Real Academia Española. (1754). *Ortografía española* (2.^a ed.). Imprenta de la Real Academia Española.

Real Academia Española. (1820). *Ortografía de la lengua castellana*. Imprenta Real.

Real Academia Española. (1844). *Prontuario de ortografía de la lengua castellana, dispuesto por Real Orden para el uso de las escuelas públicas*. Imprenta Nacional.

Real Academia Española. (1880). *Gramática de la lengua castellana*. G. Hernando.

Real Academia Española. (2001). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua español*. Espasa. <http://ntlle.rae.es>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Espasa.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* [Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas]. Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería.
- Soëtard, M. (2012). Grandes de la educación: Pestalozzi. *Padres y Maestros*, (338), 1-4.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística*, 1(1), 67-76.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch* [Enseñanza de lenguas extranjeras: un recorrido histórico]. Georgetown University Press.
- Triana Algarra, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Impreso por J. A. Cualla.
- Vilar García, M. (2008). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos: de su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo* (3.ª ed.). Ediciones de la Universidad de Murcia. (Obra original publicada en 2000)
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1903). *Segundo libro de español según el método natural*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1916). *Segundo libro de español según el método natural*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1918). *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self-instruction, with vocabulary*. American Book Co.

- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1884). *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1888). *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1906). *First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1911). *First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1916). *New first Spanish book*. American Book Company.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (Coords.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 209-220). Arco/Libros.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(22), 149-167. <https://doi.org/10.31819/rili-2013-112210>
- Zamorano Aguilar, A. (2018). Series textuales y gramatización de categorías morfológicas en la España del primer tercio del siglo xx. A propósito del *Tratado elemental de la lengua castellana* de Rufino Blanco Sánchez (1868-1936).

Pragmalingüística, (26), 407-441. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.20%20>

Zamorano Aguilar, A. (2022). *La gramaticalización del español en el Perú del siglo XIX: contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19255>

Zuluaga Garcés, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 39-49.