

# REFLEXIONES SOBRE EL COMPONENTE GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE<sup>1</sup>

TIBOR BERTA

Universidad de Szeged

**Resumen.** En este trabajo se intenta explicar y justificar por qué en la tradición de la enseñanza de ELE en Hungría está tan arraigada la idea de conceder una importancia primordial al componente gramatical. Aprovechando el ejemplo del uso de los tiempos verbales del pretérito, se presentan problemas relacionados con la asimilación de este segmento de la gramática española por parte de alumnos húngaros, así como algunos de los elementos estratégicos que pueden resultar útiles en el proceso de adquisición. Sin cuestionar los avances de las metodologías focalizadas en la función comunicativa de lenguaje y la aplicación de elementos de aprendizaje inductivos y deductivos, se desea resaltar que el componente gramatical tiene su lugar en la enseñanza de ELE, aunque no tenga la misma función que en los inicios de la enseñanza de idiomas.

**Palabras Clave:** pretérito indefinido, pretérito imperfecto, enseñanza de ELE, estrategias de aprendizaje, aprendizaje de lenguas, sistema verbal español

**Abstract.** The present paper aims to explain and justify why giving grammar a major role in Spanish as a foreign language teaching is a deeply rooted practice in the SFL tradition in Hungary. Taking the different uses of the past tenses in Spanish as main example, a series of issues related to the learning of these tenses by Hungarian learners are presented in this article, along with a number of strategies that might be useful for their assimilation. Not willing to question the steps forward of the teaching approaches centered on the communicative use of language and the implementation of inductive and deductive teaching elements, the aim here is to highlight that grammar has a place of its own in SFL teaching, even if it is not the same role it had at the dawn of language teaching.

**Keywords:** pretérito indefinido, pretérito imperfecto, SFL teaching, learning strategies, language learning, Spanish verb system

Justifica la selección del tema principal de estas reflexiones el hecho de que la gramática, como componente del sistema lingüístico, ha recorrido un camino bastante perturbado a lo largo de la historia de las metodologías de enseñanza de idiomas, y hoy, en cierto sentido, se encuentra en una situación de crisis. Ya Otero Brabo Cruz, (1999) en su artículo sobre enfoques y métodos en la enseñanza de lengua en el percurso hacia la competencia comunicativa, formula la pregunta: *¿Dónde entra la gramática?* Desde el *método gramática-traducción*, predominante en el siglo XVIII y en el XIX, pasando por el *método directo*, que insiste en el aprendizaje mediante la interacción oral, el *método situacional*, que prefiere la introducción rutinaria de estructuras habituales en situaciones concretas y muchos otros métodos, hasta el *enfoque comunicativo*, que se utiliza actualmente en ámbitos amplios, la orientación de la enseñanza de idiomas ha cambiado considerablemente. Mientras que en el método gramática-traducción la enseñanza se limitaba a la escritura, se pretendía alcanzar la corrección y la lengua materna tenía una función importante, quedando la oralidad y la interacción fuera del foco de atención, en el enfoque comunicativo se pretende perfeccionar la comunicación tanto escrita como oral teniendo en cuenta la interacción entre los participantes,

---

<sup>1</sup> El trabajo fue presentado en la Segunda Jornada Didáctica de Szeged (1 de octubre de 2016).

evitando el uso de la lengua materna y aceptando que el error es parte natural del proceso de aprendizaje. En el método gramática–traducción lo importante es producir oraciones formalmente correctas sin contextualización, en cambio, en el enfoque comunicativo se reconoce que la producción lingüística no solo debe ser correcta sino que debe adecuarse al contexto social y debe perseguir una finalidad (Hernández Reinoso 1999-2000). Se define, entonces, el concepto de la *competencia comunicativa*, que no coincide con la mera capacidad de producir oraciones formalmente correctas, sino que consiste más bien en la “capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado” (Arnold–Fonseca 2004:45) citando a Hymes 1972). A su vez, la competencia comunicativa se compone de diversas competencias o subcompetencias – dependiendo de los diferentes modelos, presentados y comentados detalladamente por Cenoz (2004) – entre ellas la lingüística, que incluye el manejo adecuado del sistema fonológico, sintáctico y léxico, y que sería solamente una y no suficiente para poder comunicarse de forma eficaz. Es cierto que en el caso de un enunciado como *ábreme la puerta* basta la competencia lingüística para poder seleccionar las estructuras bien formadas y aquellas que no lo son desde el punto de vista gramatical –\**me abre la puerta*, \**ábrame el puerta*, \**ábreme la puerta* etc.–, en muchos otros casos, sin embargo, esta competencia no ayuda a actuar adecuadamente desde el punto de vista comunicativo. Es la competencia sociolingüística la que responde ante la distinción entre el enunciado mencionado y otros, como *ábrame la puerta* o *¿podría abrimme la puerta?*, y solo con la ayuda de la competencia pragmalingüística somos capaces de reconocer que al oír el enunciado *¿podría abrimme la puerta?* –interrogativo según la competencia puramente lingüística– la respuesta adecuada no es *sí, podría*.

Ante estos reconocimientos de la ciencia de la comunicación moderna, la importancia de la gramática como elemento de la enseñanza de idiomas ha tenido que retroceder, y, en realidad, los métodos de enseñanza posteriores al de *gramática–traducción*, más bien creen en la adquisición inductiva de la gramática limitando, por tanto, la presencia del análisis gramatical, debido a que las estructuras gramaticales se adquieren mediante el proceso de adquisición durante la práctica. En realidad, cuando la lengua materna y la lengua meta pertenecen a la misma familia, como ocurre con frecuencia, por ejemplo, en el espacio geográfico europeo, muy poco hay que explicar de estructura; como las categorías manejadas son idénticas o semejantes y las diferencias son fonológicas o de vocabulario, la tarea de actuar de modo relativamente eficaz en un ejercicio de situación no cuesta mucho al aprendiente. Ilustramos esta afirmación con un texto satírico del siglo XVIII, publicado en el periódico titulado *El Censor* en 1781 y analizado anteriormente en Berta (2001), en el que se propone criticar la moda afrancesada que, gracias a la influencia de la patria de la Ilustración, intensificada por la instalación de la casa borbónica después de la Guerra de Sucesión, dominaba la cultura española de la época. El autor ficticio del texto, procedente de París, explica que acaba de instalarse en España, que tiene la intención de enseñar a la población española la forma de comportarse adecuadamente –o sea, a la moda francesa– e incluso se ofrece a dar clases de francés, puesto que, según dice, tienen competencias suficientes en ambos idiomas. Dice así:

“yo soy suficientemente imbuido de todos dos idiomas, testigo este billete: esto es la primera cosa que yo haya escrito de mi vida en Español, sin otro socorro que el de un Diccionario. Entre tanto *él* está, esto me parece, si bien escrito, y si bien traducido de mi lengua, que algunos libros traducidos de la misma, que yo he leído después que *yo soy arriado* á esta Villa, con intención de *me instruir* á fondo en el Español. Con este mismo fin, he oído algunos sermones á Madrid, y *yo* los he entendido, si bien que si *el* me estaba predicado en Francés, no obstante,

que *el hay muy poco de tiempo que yo soy á la España*. [...]” (Caso González, 1989:216-217; artículo núm. 14).

De lo que dice el autor ficticio, se deduce que para que un francés pueda redactar un texto en español es suficiente un diccionario, no se exigen estudios previos de gramática. Y, en parte, tiene razón, puesto que el resultado de la redacción, el texto se puede entender, pero el fragmento, por muy corto que sea, abunda en estructuras gramaticales ajenas al sistema del español. Para aducir algunos ejemplos, tenemos el uso superfluo del sujeto pronominal en *—él está, yo soy arriado, yo los he entendido*, etc. —el uso del verbo *ser* como auxiliar de perfecto por *haber* —en la expresión *yo soy arriado*— y por *estar* —en la estructura *yo soy á la España*—, la posición del complemento reflexivo pronominal —en *intención de me instruir*—, el uso de la preposición *a* con el valor de *en* —*á Madrid, yo soy á la España*— y la estructura *el hay muy poco de tiempo*, que sigue el modelo del francés *il y a*. En resumidas cuentas, el resultado es un texto que “aproximadamente” está en español, pero es deficiente en muchos elementos gramaticales.

Pese a esta evolución de las metodologías, que, en principio, abre camino hacia el desarrollo de las competencias comunicativas diferentes a la lingüística, hay opiniones que reprochan a la enseñanza pública húngara que siga estando centrada en el componente gramatical. Una de estas opiniones se puede leer en la memoria de grado de Soma Máté, dedicada a la comunicación no verbal, que presenta un análisis excelente de problemas didácticos. En el prólogo de su trabajo el autor, como aprendiente y futuro profesor de español, explica que durante una estancia larga suya en España tuvo pequeños conflictos interculturales, los cuales atribuye a la escasez de competencias comunicativas que, aparte de la lingüística, tenía en español. Hablando de sus recuerdos de clases de ELE en un instituto de bachillerato dice lo siguiente:

“Sabía decir si tenía hambre, si quería comprar pan, tomate, etc. pero poco sabía de los elementos de la comunicación que se esconden bajo el nivel de las palabras y es ahora cuando me estoy dando cuenta que eso es lo que realmente importa y sin embargo, es muy poco lo que aprendemos de ellos en las clases de idiomas en el instituto. Al principio del curso [los profesores] todavía se acuerdan de explicar algunas cosas de la cultura, pero conforme avanza el año, poco a poco se pierden por los caminos de la gramática” (Máté 2014:1).

En las conclusiones de su análisis, formula una propuesta didáctica propia con las siguientes palabras:

“En mi opinión sería imprescindible incluir el lenguaje no verbal en la enseñanza de idiomas, tal vez, no de forma directa, sino a través de juegos de improvisación y teatro. El teatro es la mejor manera de adquirir un conocimiento profundo de la lengua. Nuestro cerebro aprende las reglas gramaticales sin que las definamos detalladamente, y también es una gran posibilidad para perder nuestra vergüenza a la hora de hablar. La vergüenza aparece, porque en las clases aspiran [a] hablar correcto y no solo “hablar”. Con nuestro lenguaje corporal podemos rellenar perfectamente los huecos todavía existentes en nuestra gramática y vocabulario. Es tan importante aplicar los códigos no verbales, [como] saber interpretarlos. La enseñanza debe partir de la práctica, y llegar a la teoría si es necesario y no al revés” (Máté 2014:28).

Por una parte, estas palabras, que reclaman mayor presencia de elementos no estrictamente gramaticales en las clases de ELE apoyan la afirmación anterior referente a la evaluación de los métodos aplicados en las clases de idiomas en el sistema educativo público húngaro, están en consonancia con muchas metodologías consideradas modernas y, sin duda, tienen su razón. Por

otra parte, sin embargo, se debe reconocer que esta opinión, por bien justificada y seria que sea, solo es una de las que proceden del alumnado de ELE con que trabajamos en la universidad. También ocurre que el alumnado culpa de sus deficiencias en su competencia lingüística comunicativa a la insuficiencia de explicaciones gramaticales en su lengua materna, mientras que otras veces nuestros colegas nativos de español observan que sus alumnos se niegan a actuar en clase si no se les proporciona una buena dosis de explicaciones gramaticales. Parece que en Hungría la presencia fuerte de la enseñanza de aspectos gramaticales de manera directa es un elemento muy arraigado, imprescindible e irrenunciable en las clases de ELE. Este hecho puede ser explicado, al menos parcialmente, por factores que son externos a la voluntad y a la formación didáctica del personal docente. Entre estos factores, presentes en la enseñanza pública, se deben mencionar los siguientes:

- a) el número de horas limitado, que deja escasas posibilidades para una enseñanza inductiva y deductiva mediante ejercicios y prácticas;
- b) el plan docente de la institución, preparado para corresponder a los criterios del examen de bachillerato, que debe ser respetado por el profesorado;
- c) eventualmente la presión de los padres –o en la universidad de los alumnos mismos–, que reclaman obligatoriamente el uso de un libro de texto concreto.

Todos estos factores son, además, intensificados por el hecho de que la lengua materna del alumnado es el húngaro, que tipológica y genéticamente no tiene relación alguna con el español, así las categorías gramaticales conceptuales y las estructuras superficiales de la lengua materna y la lengua meta muestran diferencias considerables. A consecuencia de ello, el episodio anecdótico citado del francés que llega a España sin haber estudiado español, presentado por el periódico *El Censor*, no puede tener el mismo resultado. Entre tales circunstancias, que hacen que los ejercicios situacionales, prácticos, mediante algún tipo de pseudo-inmersión lingüística aparenten una pérdida de tiempo, parece ser imprescindible dedicar atención al componente gramatical de la lengua meta en interés de poder acelerar el proceso de aprendizaje de las reglas gramaticales y para ofrecer estrategias de aprendizaje al alumnado.

En lo sucesivo se intentará ilustrar la necesidad de mantener la presencia de la gramática en la enseñanza de idiomas, destacando un caso concreto al que deben enfrentarse los profesores en la enseñanza de ELE a húngaros habitualmente en el campo de la gramática del sistema verbal. No se hablará del archiconocido y archicitado ejemplo del uso del modo subjuntivo, sino del sistema llamado temporal, que convierte el paradigma verbal del español en un laberinto para muchos alumnos de ELE que tienen el húngaro por lengua materna, especialmente en el campo de la expresión del pasado. A saber, el uso adecuado de los tiempos verbales del español es un problema permanente y hasta hoy no solucionado para los aprendientes de español húngaros. Con la ayuda del fondo teórico de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, ideada por Lado (1957) podemos averiguar que la causa de los problemas es el contraste entre los sistemas verbales de las dos lenguas, puesto que al único pretérito del húngaro se oponen cuatro en español –sin contar el llamado *pretérito anterior* del tipo *hube cantado*–, así que, por ejemplo, a la forma verbal húngara *énekeltük* le corresponden las formas españolas *hemos cantado*, *cantamos*, *cantábamos* y *habíamos cantado*. A consecuencia, para los alumnos húngaros, al principio, resulta sorprendente tener que escoger la forma verbal adecuada en español, puesto que no entienden qué importancia pueden tener los

diferentes matices de significado asociados a las diversas formas verbales del español, que el húngaro no transmite –por lo menos morfológicamente–. Destaca la problemática la distinción entre las formas del tipo *canté* y *cantaba*, denominadas en los libros de texto manejados en Hungría como *pretérito indefinido* y *pretérito imperfecto*, respectivamente, por tanto, a continuación vamos a dedicar atención particular a este caso.

Las formas verbales mencionadas del pretérito del español constituyen el sistema de oposiciones que se presenta en el cuadro siguiente, donde *había cantado* –llamado *pretérito pluscuamperfecto*– destaca por servir para expresar anterioridad a otra acción del pasado, *he cantado* –llamado *pretérito perfecto*– se caracteriza por expresar una relación con el presente, mientras que *canté* –denominado *pretérito indefinido*– y *cantaba* –conocido como *pretérito imperfecto*– existen en el mismo eje temporal.

<b>he cantado</b>	<b>cantaba</b>
<b>canté</b>	
<b>había cantado</b>	

*El sistema verbal del pretérito en español*

Hablando de otro modo, se puede decir que entre las formas que no expresan anterioridad en el pasado, *he cantado* y *canté*, por presentar la acción del pasado como concluida, se oponen a la tercera, *cantaba*, que la presenta como no acabada o simultánea a otra. Esto significa que los llamados *indefinido* e *imperfecto* se encuentran en el mismo eje o esfera temporal del pasado, por tanto la diferencia que expresan no es temporal, sino más bien aspectual. Prescindiendo de los casos especiales tratados por Gutiérrez Araus (1996) al presentar los valores secundarios del *imperfecto*, este sistema es el que los alumnos húngaros de ELE deben adquirir durante las clases. Sin embargo, la adquisición de estas distinciones existentes entre los pretéritos *indefinido* e *imperfecto*, a causa de la distancia estructural entre el sistema de la lengua materna y la lengua meta, constituye un problema cuya solución, mediante un aprendizaje inductivo y deductivo, exige muchas horas de práctica con las que la clase de ELE en la enseñanza pública no cuenta. A consecuencia, la solución se espera de las explicaciones gramaticales adicionales, elaboradas por cada uno de los profesores, que se destinan al oficio de orientar al alumnado ofreciéndole una estrategia teórica en la elección de los tiempos verbales en la práctica. Estas explicaciones orientativas pueden ser eficaces, en caso de ser bien diseñadas y elaboradas, pero los frecuentes errores que los alumnos húngaros cometen en relación con el uso de los tiempos verbales aquí tratados revelan que muchas veces no se llega a aclarar del todo los conceptos gramaticales. Buscando las razones teóricas de este problema, en una investigación anterior (Berta–Lindgren–Maillo 2001) intentamos recoger información acerca de las estrategias que aplican los alumnos húngaros a la hora de tener que seleccionar el tiempo verbal correspondiente. Parte de la investigación consistía en un cuestionario en el que se les pedía a diversos grupos de ELE húngaros de enseñanza secundaria y superior que enumerasen los rasgos o las expresiones que asociaban al llamado *pretérito imperfecto* y al llamado *pretérito indefinido* y en qué se basaban para decidir entre ellos. Las respuestas fueron analizadas y clasificadas en categorías formadas según las semejanzas en el contenido de las expresiones.

Según la mayor parte de las contestaciones ofrecidas por los informantes, el *pretérito imperfecto* se utiliza para expresar *acciones repetitivas, no acabadas o paralelas*, y entre sus funciones fueron

mencionadas la descripción de circunstancias o la explicación del fondo de una historia, así como su uso en el discurso indirecto. Entre las respuestas destacaba una, equivocada, pero con una ocurrencia notable, que atribuía *duración más larga* a la acción expresada en forma imperfectiva.

En las respuestas, el *pretérito indefinido* se asociaba con expresiones como *acción acabada o única, acciones sucesivas, verbo que lleva la acción hacia adelante*, fácilmente contrastables con expresiones mencionadas en relación al imperfecto. Las expresiones *no tiene relación con el presente, uso con adverbios concretos y sirve para relatar una historia*, que aparecieron también en relación con la categoría del *indefinido*, sin embargo, en realidad no están vinculadas con esta oposición y son poco concretas; la falta de relación con el presente contrasta tanto *canté* como *cantaba* con *he cantado*, el uso de adverbios concretos y la función de relatar son funciones aplicables para todos los pretéritos.

Fuera de las arriba citadas, esporádicamente también aparecieron en las respuestas otras estrategias, como las que insisten en la distinción puramente morfológica de los dos tiempos verbales en cuestión, con atención especial al mayor número de irregularidades en el caso del *indefinido*, que, a veces, parecía ser el único motor de la selección. De acuerdo con ello, algunos alumnos afirmaron que usaban la forma no irregular (generalmente la del *imperfecto*), de lo que se podía deducir que a algunos de los informantes les parecía indiferente la variación de los pretéritos, y que no percibían ninguna diferencia en su valor. Es cierto que, a veces, especialmente en el lenguaje periodístico, se documentan casos de neutralización a favor de la forma de *imperfecto*, donde *cantaba*, según palabras de Gutiérrez Araus (1995a:183) se convierte en una forma de narración principal, tarea asignada en el sistema a *canté*'. Esta función se puede observar en los ejemplos aducidos en (1a) –ejemplo núm. 40 de Gutiérrez Araus (ibídem)–, (1b) y (1c), donde *moría, fallecía* y *salía* equivalen a *murió, falleció* y *salió*.

- (1) a. En aquel momento preciso, solitario como había vivido, *moría* el famoso poeta.
- b. José Vicente Ganosa *fallecía* ayer tras sufrir una caída de la moto con la que circulaba [...] (*Canarias en moto*, 23 de agosto de 2015)
- c. Ayer *salía* a la venta el nuevo álbum de OBK, un disco de versiones de sus temas de amor y desamor más queridos tanto por Jordi Sánchez como por sus fans. (pinterest.com)

Este uso, sin embargo, no significa intercambiabilidad de formas, sino que se trata de una variación estilística que se produce siempre a favor del *imperfecto*.

Aunque no disponemos de investigaciones referentes a este punto en el caso de alumnos húngaros, parece que a veces la elección de la forma verbal es definida por asociaciones que relacionan la semántica del verbo con un tiempo verbal en concreto. De hecho, Gutiérrez Araus (1995:35-36) distingue verbos de acción o proceso –como *entrar, salir, ir, venir, subir, bajar, llegar, marchar, caer, construir, edificar, pintar, escribir* etc.–, cuya semántica incluye acción momentánea, transformación de una materia y suelen ir en *indefinido*, y verbos de estado –como *ser, estar, parecer, tener, haber, pertenecer, abundar, llamarse, encontrarse, ballarse, sentirse, saber, conocer* etc.–, cuyo lexema indica más bien identificación, descripción, posesión, pertenencia, conocimiento etc., que suelen ir en *imperfecto*. Sobre esta relación entre el semantismo de los lexemas y las formas gramaticales verbales muchos alumnos basan una estrategia equivocada, que generaliza estos usos a todos los casos en los que aparece cada verbo, y rechazan el uso del indefinido o del imperfecto en el caso de ellos. En (2a) se observa que el contexto exigiría el uso la forma *salía*, por tratarse de simultaneidad en el pasado, pero aparece la forma *salió* porque el verbo *salir* pertenece a los verbos

de acción, mientras que en (2b) se debería utilizar la forma *tuve* por tratarse de un acontecimiento producido en un período cerrado del pasado, pero se usa la forma *tenía* porque el verbo *tener* normalmente expresa posesión o estado.

(2) a. Cada vez que terminaba el trabajo, \*salió (por *salía*) corriendo.

b. Ayer llegué tarde porque \*tenía (por *tuve*) un accidente.

Para poder responder a tales problemas relacionados con este universo aparentemente complicado de los tiempos verbales se deben buscar soluciones estratégicas adecuadas para evitar asociaciones falsas como aquella que identifica el *indefinido* con la acción momentánea contrastado a un *imperfecto* que indica un proceso de duración larga. Recursos eficaces pueden ser, como veremos a continuación, los paralelos entre la lengua materna y la lengua meta, analogías entre el sistema lingüístico y elementos de la vida real y el uso de una terminología transparente.

En la búsqueda de herramientas no debemos temer el uso de referencias al sistema de la lengua materna, que pueden ayudar a que los alumnos no observen las categorías gramaticales de ELE como extrañas, inútiles o imposibles de adquirir, puesto que los sistemas de la lengua materna y de la lengua meta, además del contraste ya comentado, también contienen elementos comunes que pueden ayudar a la asimilación de los conceptos gramaticales de la última. A saber, la oposición entre los dos pretéritos aquí analizados se basa en la distinción explicada por García Fernández (1998:25), según quien el *indefinido* presenta un acontecimiento desde su inicio hasta su final, mientras que el *imperfecto* “sólo visualiza una parte interna de la situación, y no su inicio o su fin”. Como se puede observar en los ejemplos que se aducen en (3) y (4), esta diferencia, en realidad, también existe en el húngaro, lengua materna de los alumnos, al menos en el caso de los verbos que aceptan partículas adverbiales como los llamados coverbos *ki-, be-, el-* etc. En (3a) y (4a), las formas *salió* y *kiment* indican la acción como completa, mientras en (3b) y (4b) *salía* y *ment ki* la presentan sin visualizar su fin, es decir, como incompleta.

(3) a. Cuando lo vi, *salía* del edificio.

b. Cuando lo vi, *salió* del edificio.

(4) a. Amikor megláttam, *ment ki* az épületből.

b. Amikor megláttam, *kiment* az épületből.

La diferencia entre las dos lenguas reside en que el español expresa la oposición mencionada dentro de la flexión verbal, mientras que el húngaro utiliza recursos sintácticos, pero en ambos sistemas se pretende transmitir la misma idea de acción.

Un propuesta interesante que aprovecha un paralelo de la vida real externa al sistema lingüístico es aquella que contiene un librito monográfico de Sándor László (1994) sobre la problemática del uso de *imperfecto* e *indefinido*, en el que el sistema de tiempos verbales del pasado se ilustra con diferentes partes del automóvil, identificando el *indefinido* con el acelerador, utilizado para avanzar el *imperfecto* con el freno que sirve para que podamos contemplar el paisaje.

Finalmente, el uso de una terminología adecuada que visualice el contenido de las oposiciones internas del sistema verbal también puede contribuir a la adquisición eficaz del sistema. La terminología tradicionalmente utilizada y muy arraigada en la enseñanza de ELE en Hungría, que maneja los términos *pretérito perfecto*, *indefinido* e *imperfecto*, a nuestro modo de ver, no ayuda la

adquisición de la esencia del sistema temporal español, debido a que estas expresiones no expresan las oposiciones pertinentes a las formas verbales respectivas *he cantado*, *canté* y *cantaba*. Este sistema terminológico sugiere que se oponen un perfecto *he cantado* y un no perfecto *cantaba*, dejando un poco en el aire *canté*, cuyo valor así será efectivamente indefinido o no definido, mientras que en realidad tanto *he cantado* como *canté* se oponen a *cantaba*, siendo ambos perfectivos. Este valor perfectivo común a las dos primeras formas responde por el hecho de que en amplias zonas del español hablado en América las del tipo *he cantado*, de uso restringido, sean sustituidas por las del tipo *canté* (Zamora Vicente 1967:434). Por estas razones parece que sería preferible el uso de los términos *pretérito perfecto compuesto*, *pretérito perfecto simple* y *pretérito imperfecto*, utilizados por Real Academia Española (2010:§23.1.2.), que reflejan mejor la relación entre las dos formas perfectivas opuestas a la imperfectiva, o bien el sistema formado por las expresiones *antepresente*, *pretérito* y *copretérito*, que, siguiendo la propuesta de Bello (1847/1988:§622-650), propone Alarcos (1994:§219-233).

En las líneas precedentes se ha intentado explicar y justificar el porqué de la importancia que se le concede al componente gramatical en las clases de ELE dentro de los marcos de la enseñanza pública húngara. Aprovechando el ejemplo del uso de los tiempos verbales del pretérito, también se han presentado problemas que afectan la asimilación de este segmento de la gramática del español de parte de alumnos húngaros, así como algunos de los elementos estratégicos que pueden resultar útiles en el proceso de adquisición. Desde luego, estas reflexiones no cuestionan los avances de las metodologías focalizadas en la función comunicativa de lenguaje y la aplicación de elementos de aprendizaje inductivos y deductivos, tan solo resaltan que el componente gramatical tiene su lugar en la enseñanza de ELE, aunque no tenga la misma función que en los inicios de la enseñanza de idiomas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994), Gramática de la lengua española, Madrid, Real Academia Española/Espasa.
- ARNOLD MORGAN, Jane Kay – FONSECA MORA, María del Carmen (2004), Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua, en Francisco LORENZO BERGUILLOS–Stephan RUHSTALLER (eds.), El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua, Sevilla, Edinumen/Universidad Pablo de Olavide, 45-60.
- BELLO, Andrés (1847/1988), Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, con las notas de Rufino José Cuervo. Estudio preliminar y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco/Libros.
- BERTA, Tibor (2001), “Sátira contra los galicismos en nuestro lenguaje”. Una crítica del afrancesamiento cultural y lingüístico en la España del siglo XVIII”, Acta Univ. Szegediensis: Acta Hispanica, 6, 47-57.
- BERTA, Tibor – LINDGREN, Kristina – MAILLO, Cristina (2001), ¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo, en MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia –DÍEZ PELEGRÍN,



- Cristina (eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, 13-16 de septiembre, Zaragoza, Univ. de Zaragoza/ASELE, 759-770.
- CASO GONZÁLEZ, José Miguel (ed.) (1989), *El Censor*. Obra periódica comenzada a publicar en 1781 y terminada en 1787. Edición facsímil, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco/Libros.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004), El concepto de competencia comunicativa, en Jesús SÁNCHEZ LOBATO–Isabel SANTOS GARGALLO, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 449-466.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco/Libros.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1996), Sobre los valores secundarios del imperfecto, en M. RUEDA – E. PRADO – J. LE MEN – F. J. GRANDE (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)*, León, Universidad de León, 177-185.
- HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis (1999-2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- HYMES, Dell. H. (1972), “On Communicative Competence”, en J. B. PRIDE and J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LÁSZLÓ Sándor (1994), *Imperfeco vagy indefinido?*, Szeged, Mozaik.
- MÁTÉ, Soma (2014), *Paralelismos y contrastes entre el lenguaje no verbal húngaro y español. Análisis detallado de dos diálogos*, Trabajo de fin de grado (manuscrito), Szeged, Universidad de Szeged.
- OTERO BRABO CRUZ, Maria de Lourdes (1999), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lengua en el percurso hacia la competencia comunicativa. ¿Dónde entra la gramática?”, en Tomás JIMÉNEZ JULIÀ et. al. (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela/ASELE, 419-425.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- ZAMORA VICENTE, Alonso (1967), *Dialectología española*, Madrid, Gredos.