

THESIS

NUEVA REVISTA DE
FILOSOFIA Y LETRAS

- JULIANA GONZALEZ
► IGNACIO GONZALEZ-POLO
► CESAREO MORALES
► EDUARDO NICOL
► JUAN TOVAR
► OSCAR ZORRILLA
- 6**
- MARLENE RALL
► MARGARITA PEASE-CRUZ
► ANNUNZIATA ROSSI
► ATSUKO TANABE



Julio / 1980

THESIS

**Nueva Revista de Filosofía y Letras.
Año II, Número 6
Julio / 1980**





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: Dr. Guillermo Soberón Acevedo
Secretario General Administrativo:
Ing. Gerardo Ferrando Bravo

Secretario General Académico:
Dr. Fernando Pérez Correa

THESIS. NUEVA REVISTA
DE FILOSOFIA Y LETRAS

Publicación Trimestral de la
Facultad de Filosofía y Letras

Director: Abelardo Villegas
Editor: Benjamín Villanueva
Consejo de Redacción: José Pascual Buxó,
Juliana González, Benjamín Villanueva

Secretaria de Redacción: Elsa Cross.

Indice

La tradición presente:

EDUARDO NICOL: 4
El hombre y la duda

YUKIO MISHIMA: 13
Alas

CESAREO MORALES: 19
Platón, la línea y la dialéctica

JULIANA GONZALEZ: 28
Filosofía y sociedad

MALCOLM LOWRY: 35
Cinco poemas mexicanos

ANNUNZIATA ROSSI: 41
Sobre la picaresca italiana

IGNACIO GONZALEZ POLO: 50
Sobre genealogía

MARGARITA PEASE CRUZ: 54
Figuras a nivel semántico y textual

MARLENE RALL: 59
La gramática de dependencia

Notas y reseñas

Alberto Constante: *El libro de Juan García Ponce* 66

Amparo Gaos: *Sobre la naturaleza de los dioses de Cicerón* 68

**María Andueza: *Introducción a la poética de Roman Jakobson*
de José Pascual Buxó 71**

Marlene Rall

La gramática de dependencia y la enseñanza del alemán como lengua extranjera.



Una de las cuestiones más debatidas en la enseñanza de las lenguas extranjeras es la de saber si una gramática consciente resulta necesaria para adquirir el sistema de una lengua extranjera (L2). En el siglo XIX, el estudio de una lengua y estudiar gramática eran casi sinónimos. Es sabido que, posteriormente, partiendo de las teorías conductistas, la técnica de enseñanza se fue al otro extremo, negándole a la gramática el derecho de presencia en las clases de lengua. Aun durante los años de florecimiento de la lingüística teórica —en los años 60—, cuando todo el mundo “parlait linguistique”, los salones de clase de lengua le cerraban sus puertas, apoyados por el mismo Papa de la lingüística, Noam Chomsky, quien, en su famosa ponencia durante la “Northeast Conference on the Teaching of Foreign Lan-

guages”, en 1966, declaró ser muy escéptico en cuanto a la aplicabilidad de la lingüística en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta negativa chomskiana tuvo una repercusión poderosa. Porque mientras los filósofos, los literatos, los antropólogos, los sociólogos, los psicólogos, los médicos y hasta los políticos se afanaban en estudiar lingüística, los maestros de lengua seguían afirmando que la lingüística no les aportaba nada y que sería contraproducente estudiarla. Y aunque los eruditos afirman que para rechazar una cosa, es menester conocerla a fondo, esta negativa apodictica seguía sirviendo, durante mucho tiempo, de pretexto cómodo. Para no caer en la pura polémica, he de admitir que la lingüística generativa de Chomsky y sus discípulos instigó a algunos atrevidos a elaborar nue-

vos métodos de enseñanza de lenguas, basados en la GTG, intentos que, en general, al día siguiente se vieron frustrados, lo cual confirmó a los escépticos en su actitud de rechazo.

Ahora bien, me he referido a esta situación porque pretendo demostrar que la cara de la moneda se ha volteado. No que todos los maestros se hayan hecho discípulos fervientes de Chomsky, de Katz, de Fodor, de Fillmore o de algún otro, sino porque la lingüística aplicada (LA) ha cambiado de actitud. En un principio, acogía dócilmente las migas que caían de la mesa del rico, es decir, de la lingüística teórica (LT). La dirección de adopción era estrictamente unilateral. La LT constituía la vanguardia científica, de la que heredaba la LA, que, a su vez, heredaba a la enseñanza práctica.

LT —————> LA —————> Práctica

Hoy en día la LA ha dejado de depender de la LT. Con mucha confianza en sí misma, se ha constituido como disciplina autónoma que recibe impulso, tanto de la experiencia como de la LT, y que formula nuevos conceptos para la aplicación práctica, así como exigencias específicas frente a la LT:



Para corroborar esta tesis, me permito presentar un ejemplo de un modelo lingüístico para la enseñanza, fundamentado en ambos puntos de partida, el teórico y el práctico. Se trata de la teoría de valencias y de la gramática de dependencia.

Antes de explicar los términos, veamos el punto de partida práctico.

Cualquier maestro de lengua sabe que la concatenación dentro de la Frase Verbal (= Sintagma Verbal = Predicado), entre Verbo y Frase Nominal o Frase Preposicional constituye, aun para alumnos muy avanzados, uno de los capítulos más difíciles del aprendizaje. Podemos distinguir tres casos diferentes:

- 1º la *variación libre*: en francés es admisible decir: *commencer à* o *commencer de*, sin que varíe el significado.
- 2º la *servidumbre gramatical*: se dice: *se rappeler qc.*, pero: *se souvenir de qc.* El uso de FN o FP es arbitrario, pero no permite cambio en la concatenación.
- 3º La *variación con valor distintivo*: el verbo *tenir* se usa con la preposición *à*: *Il tient à son père.* = Le tiene apego a su padre. Se usa con *de*: *Il tient de son père.* = Se parece a su padre.

Tales ejemplos son fáciles de encontrar, supongo, en cualquier lengua. Pero parece que el alemán es peor que las demás. El verbo *verlassen*, usado en forma reflexiva y con preposición *auf* significa confiar:

Er verlässt sich auf sein Mädchen.
pero combinado con FN, significa *abandonar*
Er verlässt sein Mädchen.



Muchos verbos cambian de significado, según el contexto sintagmático, a tal grado que los alumnos acaban por creerse en un laberinto y no en un sistema estructurado.

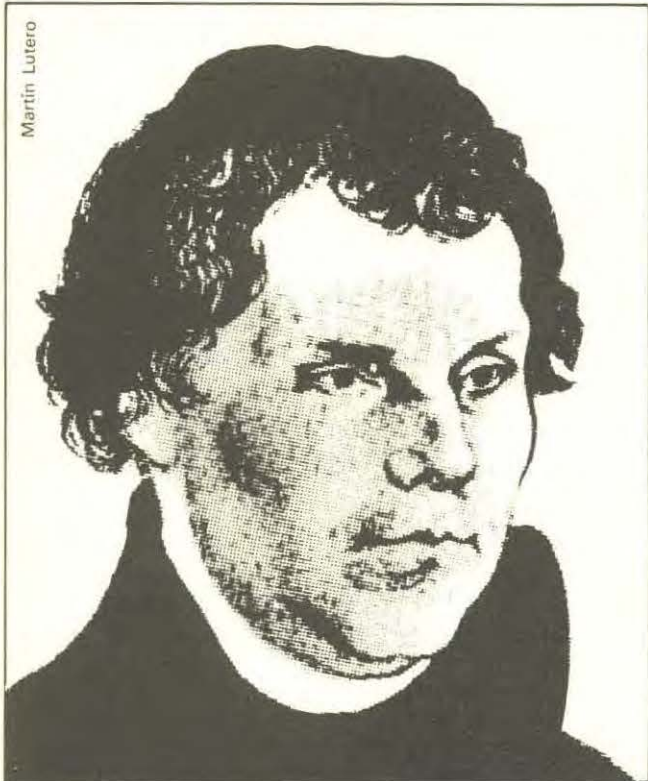
Esta confusión se debe a la convicción falaz de que las palabras tienen un significado preciso y determinado, libre de contexto, como quería hacernos creer la semántica tradicional. Compárese el significado del verbo *caer* en:

Juan se cae de la escalera.
Juan me cae de la patada.

Traduzcan ustedes a cualquier lengua el verbo *salir*, en las siguientes oraciones:

Juan sale de la casa.
Sale cada noche.
Salió indemne.
Le salió caro.
La calle sale a la plaza.
¡Siempre sales con lo mismo!

Estas observaciones acarrearán una consecuencia didáctica muy importante: una lengua extranjera no se enseña a través de vocablos sueltos, ni a través de ejercicios estructurales que practican patrones sintácticos sin referencia coherente a situaciones y sentido, sino que es preciso ubicar tales elementos sueltos dentro de un concepto mucho más orientado hacia el conjunto de los actos verbales (*speech acts*), y a la semántica, como producto final de las relaciones sintagmáticas.



Me explico por medio de otro ejemplo: Si *descansar* se oye en combinaciones como:

*Descansa de su trabajo, y
El principio descansa sobre bases sólidas,*

significa que la carga semántica del verbo varía según la concatenación dentro de la oración. Y para el maestro de lengua significa que tiene que enseñar los verbos en su relación sintagmática.

En las dos Alemanias está floreciendo una escuela lingüística que parte de los fundamentos prácticos señalados. Dicho sea entre paréntesis, muchas otras escuelas lingüísticas parten asimismo de fines prácticos. La escuela estructuralista de los Estados Unidos buscaba un instrumento para describir las lenguas indígenas. En Chomsky se observa el ferviente deseo de procurar competencia lingüística a las computadoras. Pero la Gramática de Dependencia parece ser la primera que enfoca directamente hacia la didáctica. En su elaboración prevalecía, desde un principio, el interés pedagógico. Inclusive se le ha reprochado ese enfoque pedagógico, por lo cual hay que ver los esfuerzos actuales que realizan los investigadores para formalizar la teoría, que hoy tan sólo me limitaré a mencionar.

La dependencia es uno de los conceptos fundamentales desde que se hacen estudios sobre gramática, es decir, desde el primer lingüista que conocemos, Pānini, de la India, en el siglo IV o V antes de nuestra era. Y todos trabajamos intuitivamente con este concepto, según el cual, en una oración, hay elementos que

dependen de otros, o, dicho de otra manera, en que un elemento domina a otro u otros. Los Neogramáticos alemanes del siglo pasado usaron dominancia y dependencia como criterios de clasificación; y el danés, Otto Jespersen, también ha trabajado en este campo.

Pero se considera como fundador de la gramática de dependencia al lingüista belga, Lucien Tesnière, solitario investigador de los años treinta, cuya obra "Éléments de syntaxe structurale" apareció apenas hasta 1953. A una crítica devastadora y cruel de su teoría le ha seguido una discusión sumamente fructífera que todavía continúa en pleno vigor, siendo en la actualidad los lingüistas más eminentes en este campo, Gerhard Helbig en la RDA y Ulrich Engel en la RFA.

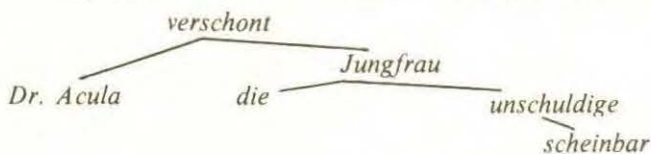
La gran innovación de Tesnière fue el negar el carácter binario de la oración. Carácter en el que reside la diferencia fundamental entre la gramática de dependencia y la gramática de constituyentes, como la gramática generativa, que reescribe la oración por FN + FV.

La gramática de dependencia, en cambio, postula una oración totalmente jerarquizada. En la cumbre de la pirámide está el verbo que rige a los complementos. O dicho al revés, los complementos dependen del verbo. El sujeto, en esta teoría, no es sino uno de los complementos.

Para citar un ejemplo: en la siguiente oración:

Dr. Acula verschont die Jungfrau.

el verbo *verschonen* es rector de dos dependientes, el complemento nominativo *Dr. Acula*, y el complemento acusativo, *die Jungfrau*. Los complementos, por su parte, pueden tomar dependientes, así que analizar una oración equivale a establecer los grados de dependencia.



La capacidad de regir dependientes es llamada valencia, de ahí el término de *teoría de valencias*. Así como, en química, se define la valencia de los elementos, los verbos se clasifican según los complementos que pueden acumular. Hay verbos con valencia 0, es decir, que no necesitan ningún complemento, como:

Llueve;

con valencia 1, es decir que sólo admiten un complemento, ya sea sujeto u otra cosa, como:

Los alumnos duermen;

con valencia 2, como:

Berta se burla de su maestro;

siendo *Berta* y *maestro* los dos complementos que dependen del verbo *burlarse*; con valencia 3, como:

Los papás le regalan un Mustang a su hijo, etc.

El esquema del verbo-rector, más sus dependientes, se llama el "Satzbauplan" (SBP) o plan de construcción de

la oración. El caso es que muchos verbos tienen diferentes SBP o planes de construcción, que pueden acarrear grandes cambios en el significado. Veamos un verbo y sus diferentes SBP: *gehen*, que equivale a *ir*.

Sin complemento:

Es geht;

lo que corresponde a la expresión francesa: *ça va*.

Con sólo el sujeto:

Die Uhr geht = El reloj funciona.

Con sujeto y complemento de dirección:

Das Kind geht in die Schule = El niño va (andando) a la escuela.

Con sujeto y adjetivo:

Der alte Mann geht langsam = El anciano va despacio.

Con complemento dativo y adjetivo:

Es geht ihm gut = Le va bien.

Y, finalmente, dentro de giros, como por ejemplo:

Klavierspielen geht ihm auf die Nerven = Tocar piano lo pone nervioso.

Para describir los diferentes SBP, o combinaciones sintagmáticas, se necesita clasificar los complementos. La división en FN y FP, o en complemento directo e indirecto resulta poco satisfactoria, ya que en alemán, debido a la declinación, hay seis tipos diferentes de FN o complemento directo, y por lo menos tres de FP o complemento indirecto. Por esa causa, se establecieron dos convenciones para clasificar los complementos. Helbig y Buscha, de Leipzig, llaman a los complementos "*Mitspieler*", lo que equivale a "los jugadores en un partido". Y estos *Mitspieler* se describen morfológicamente:

S_N = Sustantivo en nominativo = Sujeto

S_D = Sustantivo en dativo, lo que en muchos casos corresponde, en francés y en español, al complemento indirecto.

pS_A = Preposición y sustantivo en acusativo, etc.

Engel, con sus colaboradores de Mannheim, llama a los complementos *Ergänzungen*, lo que significa, precisamente, *complementos*; y establece 10 clases de *Ergänzungen* que se identifican numéricamente:

0 = complemento en nominativo = sujeto

1 = complemento en acusativo

4 = complemento preposicional

6 = complemento de dirección,

etc. Nos llevaría demasiado lejos el estudiar aquí todos los complementos del verbo alemán.

La clasificación numérica permite una descripción sumamente económica de las valencias del verbo, por ejemplo:

schreiben 0 (1) (3) significa que el verbo *escribir* que tiene la valencia 3, exige siempre un sujeto: *Juan* escribe,

o *él* escribe. (En alemán, como en inglés y en francés, la forma verbal no se usa, sino siempre con nombre o pronombre). Y facultativamente, se agrega, un acusativo: *Juan escribe una carta*, o un dativo: *Juan le escribe a Juana*, o los dos: *Juan le escribe una carta a Juana*.

Para los teóricos es fácil manejar los complementos mediante 10 cifras. Para nuestros alumnos resulta demasiado abstracto y pesado. Por eso mantenemos los términos de: *nominativo*, *acusativo*, etc. En cambio, a los estudiantes les ayuda grandemente el especificar, desde un principio, el tipo de complementos que rige el verbo que van a aprender. Así, copian del pizarrón:

*fragen*_A

= *preguntar* con acusativo, mientras que en español y francés rige el complemento indirecto.

*antworten*_D = contestar

*denken an*_A = pensar en

*sich freuen an*_D = alegrarse con

Y cuando se acumulan A y D, especificamos:

schchenken $\begin{matrix} \text{A} \\ \text{D} \end{matrix} \square \text{A}$ = es decir, que la persona a quien se le regala algo, está en dativo y que el objeto regalado aparece en acusativo.

Me atrevo a añadir que los alumnos consideran esta enseñanza gramatical como una gran ayuda. Porque durante la época exclusivamente conductivista, cuando se enseñaban las lenguas "sin esfuerzo" (así dice la propaganda), es decir, "sin gramática", se dejaba a la intuición de cada alumno el encontrar las reglas de las valencias, lo que obviamente era todavía más trabajo, hecho que llevó a muchos alumnos, como el avestruz, a esconder la cabeza en la arena y a olvidarse de toda morfosintaxis, es decir, de las terminaciones y del orden de las palabras

Esto último nos lleva al otro capítulo de importancia y que presenta gran dificultad en el aprendizaje del alemán: el orden de las palabras o, mejor dicho, de los grupos de palabras. Porque la oración alemana tiene reglas muy definidas de secuencia, cuya violación choca mucho al oído hasta volver incomprensible el mensaje.

Para abordar este tema, es preciso amplificar nuestra teoría sintáctica. Porque una oración puede contener más que el verbo con sus complementos. En:

Ayer, en el viejo castillo, El Dr. Acula raptó a la doncella,

el verbo *raptar* rige dos complementos, además de dos circunstanciales, uno temporal y el otro local. Ahora bien, tales circunstanciales no son "jugadores" específicos de determinados verbos. Puedo agregarle a cualquier oración un elemento temporal, local, causal, etc. Por eso se diferencian estas *Angaben* (Engel) o *Freie Angaben* (Helbig), lo que se puede traducir por "indicaciones li-

bres", de las *Ergänzungen* o complementos.

Habíamos visto ya el caso de complementos obligatorios y facultativos. En la oración:

Jean écrit une lettre à son amie.

hay un complemento obligatorio y dos facultativos, lo que se confirma mediante la prueba de eliminación:

Jean écrit.

Jean écrit une lettre.

Jean écrit à son amie;

son todas oraciones gramaticales. En cambio:

Écrit une lettre a son amie, carece de sujeto y por tanto es agramatical. Ahora en la oración:

Jean écrit, chaque jour, une lettre à son amie.

se agregó, además de los complementos que constituyen la valencia del verbo, una indicación. Según Engel, se definen complementos e indicaciones, de la siguiente manera: La totalidad de los verbos constituye una clase que se divide en subclases con valencias específicas. Así, verbos como: *dar, regalar, escribir, ofrecer*, etc. pertenecen a la misma subclase, porque rigen el mismo tipo de complementos. Ahora bien, todos aquellos elementos que tan sólo se combinan con ciertas subclases de verbos se llaman simplemente *Ergänzungen = complementos*. Todos los elementos que se combinan con la "super-clase" de los verbos, se llaman *indicaciones = Angaben*. Así, se puede agregar a cualquier oración una indicación temporal o local, negativa, modal etc., pero no todos los verbos rigen un acusativo, ni todos un complemento de dirección.

Lo siguiente puede parecer difícil, pero en realidad no lo es: Debido a las reglas de restricción sintáctica que acabo de mencionar, los mismos elementos pueden, en diferentes oraciones, cambiar de función. Veamos tres oraciones con un elemento local: *en el cajón*.

En: *La carta está en el cajón.*

en el cajón es complemento obligatorio del verbo, siendo

La carta está.

una oración incompleta, y por ende agramatical. En:

Guardo la carta en el cajón.

en el cajón es complemento facultativo, porque depende del verbo específico, pero se puede suprimir, siendo:

Guardo la carta

una oración gramatical. En:

La pulga se enamoró del piojo, en el cajón.

en el cajón es una indicación libre, que no cabe dentro de la valencia del verbo *enamorarse*, sino que se adhiere libre-

mente al verbo en general

Pues bien, entonces tenemos ahora tres clases de elementos que forman la oración: *el verbo* como rector; las *Ergänzungen*, como complementos obligatorios o facultativos previstos en el SBP o plan de construcción que rige el verbo; y finalmente, las *Angaben*, como indicaciones que se asocian libremente. Pero ¿cómo se ordenan ahora todos estos elementos para volverse oraciones en alemán?

Las reglas generativas de un orden de palabras constituyen un capítulo de la lingüística al que mayor interés y esfuerzo se le está brindando actualmente en Alemania. Se trata —se entiende un asunto sumamente complejo, y otra vez llevaría demasiado lejos entrar en detalles. Lo que sí cabe aquí será el señalar los frutos que ha dado la investigación para la enseñanza práctica.

Todos los maestros de alemán tienen experiencias dolorosas en cuanto a la "ensalada de palabras" que producen los estudiantes, en lugar de oraciones correctamente ordenadas. He aquí otro punto donde el método inductivo ha fallado y dejado al alumno en un laberinto. Porque, si, por una parte, hay una variabilidad sorprendente en el orden de ciertos elementos, en el esquema fundamental reina una rigidez vigorosa que no permite el menor cambio. Los alumnos, pues, necesitan de reglas para orientarse.



Esto nos ha llevado a lo siguiente: En la enseñanza de una lengua extranjera necesitamos dos tipos de gramática: una gramática de producción y una gramática de identificación. Me explico: La gramática de producción capacita al alumno, por medio de reglas mínimas, para producir enunciados correctos: no es necesario que el alumno domine activamente toda la gama de expresiones posibles de la L2, sino que se mueva con seguridad y acierto dentro del ambiente lingüístico de dicha lengua. La gramática de identificación es un instrumento de trabajo para confrontar al estudiante con textos (escritos u orales); es una guía de decodificación. Esta sí tiene que tomar en cuenta las variaciones y sus consecuencias semánticas y estilísticas de la L. En este sentido, se establecen reglas fundamentales y se valoriza la derivación de ellas, como variación estilística, cambio de valor informativo, etc.

En una oración alemana, el orden fundamental de los elementos se establece a partir de la posición del verbo. Cuando el verbo tiene dos o más partes —cosa que es muy frecuente—, éstas forman una especie de marco de la oración principal, ocupando el segundo y último lugar; en la subordinada, el V1 se desplaza hasta el final.

X	V ₁				V ₂
	K	E	a	E	V ₂ V ₁

Also hat er nicht an sie gedacht.
 ..., weil er nicht an sie gedacht hat.

Las *Ergänzungen* se dividen en dos clases, una que se orienta hacia la izquierda y la otra hacia la derecha; las *Angaben* se colocan en medio. Dado que se trata de tendencias y no de reglas inquebrantables, trabajamos con flechas, símbolo que resulta evidente para los estudiantes.

El logro más importante, desde que trabajamos con tales reglas, en la mayor eficacia en la autocorrección. Porque, una vez establecidas las clases de elementos (V, E, E, y a), basta señalarle al alumno el símbolo para que él se corrija. Y mi observación y mi experiencia me han llevado a sustentar la tesis de que la calidad de la enseñanza se evalúa por la economía en la corrección: el ejemplo de una técnica de enseñanza no lo da el alumno que reproduce estructuras como el papagayo, sino el que produce actos verbales según su deseo de comunicación, y que se corrige según su sistema de autocontrol.

Encontré apoyo en la ponencia que dio Stephen D. Krashen, de la University of Southern California, en el "Meeting of the Linguistic Society of America" que tuvo lugar en San Francisco del 27 al 30 de diciembre de 1975. Krashen distingue, en los adultos, dos sistemas diferentes de adquisición de una L₂, y los llama: el sistema *adquirido*, que es parecido a la adquisición del lenguaje del niño, y el sistema *aprendido* conscientemente. Se ha observado que ciertos adultos se comunican bastante bien, pero que fallan en pruebas de gramática; otros obtienen siempre MB en tests, sin embargo, son incapaces de hablar.

Krashen propone la hipótesis, basada en sus experiencias, de que los adultos pueden adquirir la L2 tan sólo





hasta cierto límite. Para llegar más allá es imprescindible el sistema cognoscitivo (cognitive code learning). Cito a Krashen: "Monitoring, the involvement of the conscious grammar, may be necessary for adults to outperform their acquired competence".

Para concluir, me queda por tratar de determinar el lugar que ocupa la gramática dentro de la enseñanza de la lengua extranjera. Porque no quisiera de ninguna manera que ustedes pensarán que alguien desea reintroducir la monarquía absoluta de la enseñanza gramatical. Al contrario, hay que considerar la gramática con mucha cautela y permitir sólo un mínimo de explicación gramatical para obtener el máximo de rendimiento.

La definición precisa de los objetivos nos dará la medida para todas las actividades que deban desarrollarse en el aprendizaje de una lengua. Y regreso al principio de mi ponencia: la misma lingüística nos procura los criterios para establecer los objetivos. Esta ha dejado de quedar limitada al estudio de la sintaxis, para ir descubriendo los campos de la lingüística del texto, de la semántica de la socio-psico- y ante todo, de la pragmalingüística. Y pronto sentiremos las repercusiones de estas disciplinas.

Por ejemplo, sabemos ya que la descripción puramente sintáctica no resuelve todos los problemas, porque el significado depende también del contexto semántico, p.e.:

Dr. Acula *packt* das Mädchen. = agarra

Der Film *packt* das Mädchen. = fascina

O depende de la situación:

Die Kinder baden.

dicho a orillas del mar, significa: los niños *nadan*. Pero dicho en el cuarto de baño, significa: *toman un baño*.

O depende del nivel o ambiente social:

Er hat gesungen.

significa o: *cantó*, en el sentido de cantar una melodía, o: *traicioner*.

Efectivamente, sería contraproducente exagerar el valor de la gramática, a costa de la lengua como instrumento de comunicación, como forma de comportamiento, como instrumento de trabajo para estudiantes de cualquier carrera.

No volvamos a llenar las cabezas de reglas fastidiosas, pero reconozcamos que es digno de esfuerzo el intento de desarrollar un modelo lingüístico de la L2, que pueda servir de sistema de control en la adquisición de la nueva competencia lingüística.

Bibliografía

- Engel, Ulrich (1977), *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin.
- Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang (1975), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.
- Rall, Marlene/Engel, Ulrich/Rall, Dietrich (1977), *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg.
- Rall, Marlene/Rall, Dietrich (1980), *Grammaire Pédagogique*. En: IRAL. Heidelberg.
- Rall, Dietrich/Rall, Marlene/Zorrilla, Oscar (1980), *Diccionario de valencias verbales. Alemán-Español*. Tübingen.