«Elaboración de materiales didácticos en China»

Dong Yansheng
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (China)

Resumen

Aunque el estudio de la filología española se implanta en China en 1953, su trayectoria no está exenta de dificultades y características específicas, algunas de las cuales se podrían extrapolar a otros países de esta zona de Asia-Pacífico. Uno de los retos más importantes ha sido, y es todavía, el de la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el siguiente artículo, repasaremos brevemente la historia de la enseñanza del español en China y de las necesidades materiales del profesorado. Seguiremos mostrando los argumentos ideológicos, culturales y lingüísticos que justificaron las prácticas en el diseño de dichos materiales, para terminar con una descripción de los tomos *Español Moderno*, el curso de español más usado en los centros de enseñanza de China Continental, y, por lo tanto, uno de los juegos de manuales de enseñanza de español más usados en todo el mundo.

1. Introducción histórica a los materiales didácticos aplicados a la enseñanza del español en la República Popular de China

La filología española se implantó en China a partir de 1953, pocos años después de la Fundación de la República Popular de China en 1949. En un principio, debido a la carencia de recursos y el bloqueo que sufría China de parte del mundo occidental, se tuvo que introducir todo de la antigua Unión Soviética, incluyendo el profesorado –entre hispanistas rusos y exiliados españoles– y los libros de textos. Pero el procedimiento no tardó en mostrarse inviable a causa del viraje que se produjo en el panorama político internacional, y sobre todo a raíz del cisma ideológico y político que separó China y la antigua Unión Soviética. De ahí que se planteara la necesidad de una elaboración autóctona de los materiales didácticos.

El primer juego de libros de texto de español, titulado 西班牙语 (Español), fue una edición experimental publicada en siete tomos por la editorial *Shangwu* (Pekín) entre 1962 y 1964. El manual estaba realizado por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín. Si bien mantuvo una clara tendencia ideológica en las muestras de lengua y los ejercicios propuestos, supuso un primer paso en la sistematización de la enseñanza del español en China. Sin embargo, duró

muy poco porque, a partir de 1966, con el surgimiento de la Revolución Cultural, la enseñanza de lenguas extranjeras en China quedó paralizada durante más de una década. No fue hasta 1985 cuando la misma editorial *Shangwu* publicó una segunda colección de manuales de español, en seis tomos, y con el mismo título que el anterior, de la mano de un servidor.

La edición revisada de esta colección, destinada a sustituir a la anterior y adaptándose a los profundos cambios de la sociedad china, pasó a llamarse *Español Moderno*. Los seis tomos se publicaron por la Editorial de Enseñanza e Investigación de *Lenguas Extranjeras de Beijing* (FLTRP), escalonadamente entre 1999 y 2007. La tarea me fue asignada también a mí.

Todavía, cuando se escriben estas líneas, estos son los libros que se han utilizado o se utilizan en los centros de enseñanza superior de todo el país en los que se incluye la Filología Española como carrera universitaria. La secuenciación de los manuales está pensada para que se usen durante más de tres años, y contemplan, de manera progresiva y acumulativa, las necesidades de aprendizaje del nivel elemental al nivel elevado en seis semestres de unos estudiantes chinos cuyo perfil es considerablemente homogéneo en términos de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria, e incluso, programas de estudios universitarios.

2. Argumentos que justificaron la renovación de los materiales

Tras una primera etapa usando materiales importados de la Unión Soviética, llegó un momento histórico que condicionó un cambio profundo. Obviamente, el motivo fue predominantemente político-ideológico. Se sabe que en aquel entonces el mundo estaba dividido en varias fracciones adversarias que se denigraban y se atacaban recíprocamente con saña, cosa que desgraciadamente todavía sigue sucediendo, aunque en forma un poco variada. La enemistad no pudo menos que afectar a todos los dominios, incluyendo la enseñanza. China, acosada y maltratada, había de pagar con la misma moneda rechazando todo lo procedente de los que se ensañaban en ella. En esa situación, cómo se iban a utilizar los libros de textos importados de Rusia, ni mucho menos del mundo occidental. Sin embargo, eso no descarta otros factores que siempre han impulsado a una predisposición a confeccionar libros de texto más adecuados a la enseñanza del español en China. Me refiero a los problemas genuinamente lingüísticos.

En realidad, ha habido intentos de recurrir directamente a manuales confeccionados en España y en otros países hispanohablantes, destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Pero al revisar muchos de éstos,

nos hemos dado cuenta de que eso puede implicar serios inconvenientes, porque son mayoritariamente implementos que se han hecho con miras a las personas pertenecientes al ámbito de las lenguas indoeuropeas. Éstas, debido a su común origen, comparten muchos elementos similares y equiparables. Pero entre ellas y el chino hay diferencias casi abismales, las cuales si no constituyen barreras insuperables, por lo menos suponen factores desalentadores e incluso intimidatorios, especialmente para los principiantes; teniendo en cuenta además el hecho de que cuando se inició la enseñanza del español, China se encontraba en un aislamiento casi hermético, no precisamente por su propia culpa. En esa situación la enseñanza de lenguas extranjeras era muy precaria, reducida a la del ruso, en un comienzo, con la adición del inglés poco después, y además circunscrita en pocas ciudades céntricas. La multitud de amplias zonas rurales tenían escasas oportunidades de contactarse con idiomas extraños, siquiera diferentes dialectos, debido a la poca movilidad interna.

Pues bien, esa circunstancia concurría a agravar dificultades que implicaban cualquier diferencia lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y en la del español en particular. A continuación, voy a enumerar las principales diferencias lingüísticas existentes entre ambas lenguas, que nos han inducido a estructurar el libro de texto en forma progresiva y acumulativa, adaptada a la disposición receptiva de estudiantes chinos para que el proceso de aprendizaje resulte menos escabroso y más estimulante.

2.1. Escollos fonéticos

El grupo de sonidos /p/, /t/, /k/ y el de /b/, /d/, /g/ llevan rasgos distintivos nada comunes en español y en chino. En el primero, los dos grupos se distinguen por la no sonoridad y la sonoridad, y en el segundo, por expulsión del aire y la no expulsión del aire –por lo menos en la lengua nacional conocida en Occidente como mandarín–. Como los estudiantes chinos están habituados a la segunda manera de fonación, sin sonoridad alguna, tienden a confundir el segundo grupo /b/, /d/, /g/ con el primero /p/, /t/, /k/. Evidentemente, en un comienzo les puede costar enormemente distinguirlos y pronunciar correctamente el segundo grupo. En vista de eso, en las primeras lecciones sólo se les exige dominar el segundo grupo bastante parecido a los fonemas chinos /b/ /d/ /g/ sordos sin expulsión del aire, y otros sonidos más o menos próximos a los chinos–/f/, /l/, /m/, /n/, /c/, /x/, etc.–, para ir introduciendo poco a poco los fonemas más problemáticos con ejercicios intensivos. De esta manera, al poder emitir algunos sonidos, palabras, e incluso fases cortas, los estudiantes comienzan a llenarse de entusiasmo y armarse de ánimo para seguir estudiando.

2.2. Complicaciones morfológicas

2.2.1. La concordancia de género y número que no existe en chino.

En vista de eso, se requiere una persistente inculcación de nociones y hábitos desde un principio mediantes intensivos ejercicios. Ya en las primeras lecciones, cuando los alumnos tienen a su disposición todavía un acervo léxico extremadamente reducido, introducimos ejercicios tanto fonéticos como morfológicos y léxicos, grupos de palabras tales como: *paisaje bonito, casa bonita, edificios nuevos, revistas leídas, libros comprados, etc.*, aunque la mayoría de los vocablos son desconocidos, con el único propósito de habituarlos auditiva y visualmente la uniformidad formal entre el adjetivo y sustantivo cuando forman una unidad sintáctica. Obviamente la producción automática de la concordancia no se adquiere de la noche a la mañana, de modo que este tipo de ejercicios se disemina a lo largo de los primeros tres tomos.

2.2.2. Tiempos verbales que tampoco existen en chino.

En nuestra lengua, los tiempos se indican en el contexto o mediante oportunas expresiones adverbiales. Sin embargo, en chino se presta una celosa atención a los aspectos verbales para diferenciar sentido perfectivo e imperfectivo, así como durativo, progresivo, experimentativo, resultativo, etc., Todos estos matices se expresan agregando al verbo partículas aspectuales lexicalizadas o no, y el verbo en sí no sufre ninguna modificación morfológica. Teniendo en cuenta esta diferencia, en la etapa inicial del aprendizaje del español, aparte de llamar la atención sobre la categoría de tiempos verbales, parece más apremiante fomentar la habilidad en la conjugación de los verbos. En pro de mayor eficiencia, hemos quebrantado el estado normal del lenguaje donde han de mezclarse todos los tiempos verbales, para agruparlos en secciones sucesivas según sus características morfológicas. Por ejemplo:

- Se enseñan el presente de indicativo, de subjuntivo e imperativo en una primera sección, porque al conjugarse, comparten el mismo radical.
- Se enseñan el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de subjuntivo en otra sección debido a la misma razón.
- Se enseñan el futuro imperfecto de indicativo y el condicional simple en una misma sección por el mismo motivo; y así sucesivamente.

2.2.3. El asíndeton como rasgo de la lengua china .

Como en chino predomina el asíndeton, a diferencia del español que es una lengua propensa al polisíndeton, hemos puesto mucho énfasis en las oraciones compuestas, en particular, de subordinación –temporal, condicional, causal, concesiva, final, consecutiva, relativa, etc.– para ir reforzando el hábito de evitar la omisión de conjunciones o pronombres relativos. A partir de cierta etapa, fijamos una oración subordinada en cada lección como tema gramatical principal, respaldado con

abundantes ejercicios más o menos repetitivos.

3. Configuración de Español Moderno

Es el segundo libro cuyos seis tomos se fueron publicando entre 1999 y 2007. Excepto el primer tomo, el resto contiene entre 16 y 18 lecciones. Cada una de las lecciones está formada por las siguientes secciones, que se repiten a lo largo de cada nueva lección: Sinopsis indicadora de los ítems gramaticales y léxicos que se enseñan. Dos textos en los primeros tres tomos, el uno narrativo y el otro dialogado. Un solo texto narrativo o discursivo en los últimos tres tomos.

3.1. Vocabulario bilingüe en los primeros cuatro tomos, con indicación de la categoría de la palabra e información sobre el género.

3.2. Verbos irregulares. Se llama la atención sobre la conjugación de los verbos irregulares que aparecen en el texto.

3.3. Léxico. Son ejemplos con vocablos usuales para mostrar sus distintas acepciones y regímenes en variados entornos gramaticales.

3.4. Gramática, que desarrolla el tema del ítem o los ítems que se deben enseñar en la lección.

3.5. Ejercicios cuyo cometido en los primeros tres tomos consiste en proporcionar al profesor un apoyo didáctico para enseñar ítems gramaticales y léxicos fijados para la lección, y en los últimos tres tomos, un instrumento para conseguir que los alumnos capten el contenido del texto y sean, además, capaces de ampliar el tema por su propia cuenta. Esto último también se toma en cuenta en los primeros tres tomos, pero de manera mucho más superficial, debido a la escasez de recursos lingüísticos.

3.6. A partir del cuarto tomo, el profesor tiene a su disposición un manual específicamente elaborado para él, donde se le orienta respecto a la manera de cómo tratar cada lección. En los últimos dos tomos se suprime el vocabulario bilingüe para habituar a los alumnos en el manejo de diccionarios monolingües, es decir, en español.

4. Aplicación didáctica del libro

4.1. Uso de los primeros tomos

Los seis tomos están concebidos para ser usados en seis semestres (tres años) con dieciocho semanas académicas cada uno. Esto viene a significar que cada lección se imparte en una semana, salvo las primeras diez lecciones del tomo I, que

cumplen principalmente la función de enseñar la fonética y que, por su brevedad, sólo cubren dos o tres días. Además, también varían las horas lectivas semanales según el año: 10-12 horas en el primero; 8-10, en el segundo y 6-8, en el tercero. A lo mejor, aquí cabe una explicación. El libro se ha elaborado con el fin de cubrir la necesidad de una sola asignatura, que tradicionalmente en mi universidad se llama «Lectura intensiva» o «Práctica del español oral y escrito». Por la denominación, sobre todo por la segunda, se puede deducir que el libro –principalmente los primeros tres tomos– sirve para enseñar a hablar, leer y escribir en español. Como nuestros alumnos entran en la facultad sin saber nada de esta lengua, se ven obligados a dedicarse a un entrenamiento lingüístico intensivo en el primer año y medio para conseguir recursos expresivos elementales. De modo que son muchas las horas lectivas en el primer año. Luego, según se vayan diversificando las asignaturas, habrá que ir reduciendo las horas para poder dar cabida a otras variantes de clases, tales como «Lectura extensiva», «Conversación», «Comprensión auditiva», «Gramática», «Traducción oral y escrita bidireccional», «Trasfondo cultural de los países hispanohablantes», entre otras.

El manejo de los materiales didácticos puede variar tanto como las modalidades de los mismos, originadas de distinta presuposición teórica y práctica. Personalmente, tengo preferencia de proceder de manera diferente en los primeros tres semestres y en los últimos tres.

Durante los primeros tres semestres, se ha fijado como meta de enseñanza inculcar en el alumnado nociones elementales y rudimentos de manejo del español en lo que se refiere a la pronunciación, gramática y léxico. En vista de esto, habrá que poner énfasis en fomentar el hábito comunicativo, en detrimento de elucubraciones teóricas. Concretamente procedo de esta manera:

Inicio la clase repitiendo –oralmente, por supuesto– la sencilla historia que constituye el argumento de casi todos los textos. Pero cuido en cambiar la forma de hacerlo: en primera persona, en segunda y en tercera, en diferentes tiempos u otros trucos de variación. Además, es importante dosificar, in crescendo, el grado de dificultad de las sucesivas versiones, agregando progresivamente nuevos elementos que hay que enseñar en la lección. En general, repito tres veces para pasar luego a hacer preguntas sobre lo que acabo de relatar. Durante el transcurso, los estudiantes tienen que dejar el libro cerrado a un lado, para recurrir exclusivamente al oído.

Las preguntas que hago cumplen doble cometido: comprobar si se ha entendido el contenido y ejercitar al alumnado en los ítems gramaticales y léxicos que corresponden a la lección. Por ejemplo, si hay que enseñar el uso del pretérito imperfecto de indicativo en oraciones temporales, formulo a propósito, reiteradamente, preguntas como: *¿Qué hacía María cuando su madre preparaba la cena?*

¿Cómo estaba la habitación cuando entró María? En caso de enseñar el uso del verbo aprender y sus diferentes regímenes, incluyo preguntas como: *¿Qué lengua aprendía María en esa época? ¿Aprendió María a cantar la canción que le quería enseñar su amiga?* Y así por el estilo. En este momento puedo respaldarme, además, en los pertinentes ejercicios adjuntos al final de cada lección, los cuales se han elaborado justo con la misma finalidad.

Al ver que los estudiantes han captado la idea del texto, paso a pedirles que me hagan preguntas a mí o se hagan preguntas entre ellos. Finalmente, elijo a tres alumnos de diferentes capacidades para que narren la misma historia, como yo he hecho al comienzo. El estudiante más avanzado primero, le sigue el de nivel medio y, por último, el de nivel más básico, después de haber tenido el ejemplo de sus compañeros. Aparentemente la práctica puede parecer repetitiva y monótona, pero en realidad no. Pueden servir de aliciente la novedad y el anhelo de probar.

Cuando me he asegurado de que los estudiantes están en condiciones de procesar la información que se suministra en el texto y muestran bastante interés por el manejo de los nuevos recursos expresivos, es hora de que les diga que cojan el libro y lo abran por la página que corresponda al texto. Les exijo que lean en voz alta fragmentos, uno tras otro, fijándome especialmente en las deficiencias de dicción y de entonación. Se las comento y les pido que vuelvan a leer con las faltas corregidas. Este ejercicio de lectura se repite varias veces, pero ya no tanto para la corrección fonética como para esclarecer dudas relativas a complejidades estructurales y a otros problemas gramaticales y léxicos. Mientras tanto, volvemos a hacer ejercicios en torno a los ítems prefijados para la lección y seguimos respaldados de los ejercicios ya impresos en el libro. Ojo, es preferible que se haga todo oralmente, sin que los alumnos miren para nada el manual; sean preguntas-respuestas, traducción bidireccional de frases cortas, conjugación de verbos que aparecen en la oración en forma de infinitivo u otras modalidades. Además, para explotar exhaustivamente el material, se puede transformar el tipo de ejercicios, por ejemplo, preguntas-respuestas en traducción, traducción en conjugación de verbos y así sucesivamente. Todo este proceso puede durar entre seis y ocho horas. El resto de las horas lectivas las dedico a actividades de expresión libre por parte del alumnado: comentario acerca del contenido del texto, historietas similares, diálogo a propósito de temas parecidos, e incluso montaje de piezas teatrales, si el argumento se presta para ello.

Antes de finalizar una lección me gusta conceder algún espacio de tiempo para consultas, porque por muy minuciosa que sea la planificación, siempre puedes dejar algunos cabos sueltos. Además, saber cuáles son las dudas de uno y formular preguntas para procurar su solución también forma parte de la competencia adquisitiva de conocimientos.

Por último, les encargo un trabajo por escrito, que generalmente figura en «Ejercicios», como oraciones por traducir –en su mayoría del chino al español– o como tema de composición.

He aquí la metodología general que se utiliza en los primeros tres semestres, excepto en las pocas semanas iniciales dedicadas a la enseñanza fonética. Debido a la total ausencia de recursos expresivos, el profesor tendrá que apelar a todo tipo de medios para hacerse entender: objetos, dibujos, mímicas, movimientos corporales, etc. El único objetivo es evitar que los estudiantes adquieran el hábito de traducir mentalmente.

4.2. Observaciones metodológicas respecto a los tomos IV, V y VI de Español Moderno

De acuerdo con el programa de la Facultad, la carrera de Filología Hispánica dura cuatro años (ocho semestres). Descontado el cuarto año, que es cuando los estudiantes procuran sentar algún fundamento para la especialidad que escoja cada uno, tales como *Lingüística, Literatura, Periodismo, Traducción, Interpretación oral* y algunas otras, se dedican durante los tres años precedentes al aprendizaje de la lengua española propiamente dicho a partir del abecedario. El período está delimitado en dos fases, cada una de tres semestres. La primera fase se denomina *fase básica* y la segunda, *avanzada*. En la primera fase se utilizan los tomos I, II, III para impartir clases llamadas «Práctica del español oral y escrito». Y en la segunda, los tomos IV, V, VI sirven para las clases llamadas «Lectura intensiva», cuyo cometido ya no consiste en enseñar a hablar, leer y escribir en español, sino aproximar al alumnado a diversos estilos de escritos, a veces de difícil captación, con los que tendrán que habérselas inevitablemente en su futura vida profesional.

Basta con ojear someramente los índices de estos tomos para atisbar la diversidad temática de los textos: *Alunizaje, Geografía de América Latina, Los Juegos Olímpicos, Energías alternativas, ¿Qué es Filosofía?, Significado cultural de la Conquista, La Antártida, Termostato del Planeta, está en Peligro, La especie humana y su futuro, Las culturas y la globalización, ¿Qué es narrativa?, Prejuicio y fanatismo, Esencia y caudal de Iberoamérica, La diosa Tecnología no habla español, Los restos de Chernóbil, Ideas generales sobre la traducción*, etc.

La selección de estos temas parte del propósito de familiarizar al estudiantado con los primordiales problemas que afronta el mundo contemporáneo, lo que es importante para su futura competencia profesional y su formación cultural. Al mismo tiempo, la complejidad y dificultad lingüística que implica la amplitud y trascendencia temática, cumple justo la función de contribuir a capacitarlos en descifrar textos con

estilo extraño y embrollado.

En vista del diferente cometido que se atribuye a los tomos IV, V, VI, se ha modificado en cierta medida su configuración de la siguiente manera:

1. Ha aumentado sensiblemente la extensión de los textos.

2. Se ha suprimido el vocabulario bilingüe y toda presencia del chino a partir del tomo V. Se exige que los estudiantes superen escollos léxicos antes de la clase, consultando diccionarios monolingües, o sea, en español.

3. Los ejercicios están repartidos en dos partes. La primera parte consta de trabajos que los alumnos tienen que realizar antes de la clase.

4. El profesor tiene a su disposición un manual de orientación.

El ciclo sigue siendo semanal con seis horas lectivas a lo máximo. Las actividades didácticas recorren dos fases: la comprobación de la comprensión y el debate en torno al tema que corresponda. La comprobación de la comprensión se efectúa con el respaldo de la segunda parte de ejercicios, donde se han recogido todas las oraciones del texto, con alguna complicación lingüística, para distribuirlas en diversos cuestionarios. Si el alumno acierta en la solución a la mayoría de los problemas que se plantean en el cuestionario, significa que ha captado el mensaje de los enunciados. La solución del cuestionario puede ser entre otras cosas: determinación de referencia en caso de pronombres, adjetivos, hipónimos, entre otros; sustitución de sinónimos; selección de interpretaciones; parafraseo del significado; modificación sintáctica sin que altere el sentido.

En el APÉNDICE I, se reproducen muestras del tomo VI (lecciones 6, 7 y 14), y en el APÉNDICE II, se transcriben trabajos de composición de estudiantes avanzados, junto con las correcciones del autor.

Apéndice I: Muestras de ejercicios del tomo VI de *Español Moderno*

a) ejercicios de la Lección 6, *¿Qué es narrativa?*

Segunda parte: Trabajos que se efectúan en clase.

I. Di a qué se refiere la parte en cursiva, y en caso de verbo, cuál es su sujeto.

1. Pero, durante los últimos cien años, la mayoría de nuestros más sobresalientes artistas han rechazado el deber de instruir, llevando *la creencia de Oscar Wilde* –el arte por el arte– hasta límites cada vez más absolutos.

2. A pesar de *esto*, James Joyce, el más arriesgado de todos nuestros escritores, no se avergonzaba de autoconsiderarse como la conciencia de *su nación*.

3. William Faulkner es el mejor ejemplo del escritor que consiguió hacer *todas estas cosas* a un tiempo.

4. [...] esta frase de Samuel Beckett podría ser la consigna de todo artista moderno, porque *reconoce* y *acepta* el egoísmo, tal vez la frivolidad, sin duda cierta futilidad moral y social de lo que hacemos, y nuestra incapacidad para abandonar el *oficio*.

II. Sustituye el vocablo en cursiva por algún sinónimo, teniendo en cuenta el contexto.

- Los *narradores* son mentirosos.

- Nuestro *oficio* es mentir, inventar, exagerar, incluso robar o traicionar, buscando la creación de un texto que tenga *la habilidad* de seducir y convencer al lector de que aquello que él va leyendo contiene una verdad.

- Desde un principio, dijo Horacio, que uno de los primeros deberes del escritor es *instruir* tanto como *deleitar*.

- A pesar de esto, James Joyce, el más *arriesgado* de todos nuestros escritores, no se *avergonzaba* de autoconsiderarse como la conciencia de su nación.

- Estoy profundamente convencido de que los escritores escriben porque no saben qué más hacer, porque no saben de qué otra manera decir cualquiera que sea la cosa que ellos necesitan decir, porque no tienen otra manera de *justificarse* a sí mismo.

b) EJERCICIOS de la Lección 7, *Prejuicio y Fanatismo*
III. Escoge entre las interpretaciones la más adecuada a la expresión en cursiva.

1. No siempre leemos *con los ojos abiertos*.
   a. Abriendo mucho los ojos para ver mejor.
   b. Abriendo mucho los ojos a causa de la sorpresa.
   c. Con la mente despierta para reflexionar.

2. La mirada sólo nos sirve cuando hemos aprendido a *ver lo que está delante de nuestros ojos*,…
   a. Entender e interpretar correctamente todo lo que entre en nuestro mundo perceptivo.
   b. Percibir todo lo que abarcamos con nuestra vista.
   c. Captar visualmente todo lo que tenemos a nuestro alrededor.

3. […] no lo que nuestras ideas previas y nuestra falta de atención nos dicen que veamos.
   a. Nuestras ideas previas y nuestra falta de atención trazan límites alrededor de las cosas que tenemos que ver.
   b. Nuestras ideas previas y nuestra falta de atención nos impiden ver muchas cosas, dejándonos ver sólo una parte.
   c. Nuestras ideas previas y nuestra falta de atención nos ordenan que veamos ciertas cosas.

4. […] ni la acumulación de lecturas significa siempre que se posea o se conserve la perspicacia de lector.
   a. Leer mucho no ayuda necesariamente a adquirir o mantener un criterio objetivamente crítico en un lector.
   b. Acumular muchos libros no constituye siempre una garantía de la perspicacia de lector.
   c. Tener una buena biblioteca no es necesariamente señal de un lector inteligente.

5. Individuos que lo han leído todo y que acumulan bibliotecas monstruosas son perfectamente lerdos a la hora de juzgar una página transparente de literatura.
   a. Se coleccionan muchos libros para fundar bibliotecas en servicio de los monstruos.

b. Los libros leídos son tantos que bastan para llenar numerosas bibliotecas enormes.
c. Se crean bibliotecas para los monstruos.

c) EJERCICIOS de la Lección 14, *La sociedad humana y sus destinos*
IV. Cambia la estructura de la oración según la instrucción dada.

1. En los 13 000 años transcurridos desde el fin del último período glacial, *unas partes del mundo* han desarrollado sociedades industriales alfabetizadas y poseedoras de útiles de metal, *otras* sólo han desarrollado sociedades agrícolas no alfabetizadas, y *otras* han seguido albergando sociedades de cazadores-recolectores equipados con útiles de piedra. (Agrega la preposición **en** delante de *unas partes del mundo, otras, otras* y efectúa otros cambios correspondientes).

2. Estas sociedades alfabetizadas *que disponían de útiles de metal* han conquistado o exterminado a las otras sociedades. (Sustituye la oración subordinada *que disponían de útiles de metal* por una construcción de participio, utilizando el verbo *armar* con otros cambios requeridos).

3. ¿Por qué los indígenas americanos y africanos y los aborígenes australianos no fueron *quienes* diezmaron, sometieron y exterminaron a los europeos y los asiáticos? (Sustituye *quienes* por otro pronombre relativo equivalentes).

4. En los siglos posteriores a 1 500, *mientras los exploradores europeos adquirían conciencia de las amplias diferencias existentes entre los pueblos del mundo en cuanto a tecnología y organización política*, dieron por supuesto que esas diferencias tenían su origen en diferencias en la capacidad innata. (Transforma la parte en cursiva en una oración subordinada adjetival, empleando algún pronombre relativo: *que*, *quien*, *el cual*, etc.).

APÉNDICE II: Redacciones de estudiantes y correcciones

Cuando se ha comprobado la comprensión del contenido del texto, la clase prosigue con el debate. En esta fase, los estudiantes pueden comentar, discutir, reflexionar en torno al tema que se propone en cada lección. Para llevar a buen término este tipo de actividades, se requiere del profesor mucha competencia profesional, no sólo en lo que se refiere al dominio de la lengua, sino también a su capacidad organizativa y su formación cultural en general. Al respecto, yo he tenido satisfacciones y decepciones. Después de todo, de la labor docente, ésta es la parte más

escabrosa, más desafiante, pero también más gratificante, porque es donde saboreas gustosamente el progreso de tus alumnos. A falta de muestras audiovisuales me limito a ofrecer algunos trabajos escritos –de los mejores estudiantes por supuesto– como prueba para valorar el resultado.

Fue un trabajo que les exigí después de estudiar la lección 2 del tomo V *¿Qué es Filosofía?* Lo que hay entre paréntesis son mis correcciones.

a) Un cuento

He leído un cuento muy interesante y me parece que tiene algo que ver con la filosofía.

Un día, un bebé murió (*inmediatamente*) después de su nacimiento. Justamente *(justo*) en aquel día (*aquel día*), un hombre de más o menos cuarenta años también murió debido a un accidente. Además, un anciano murió a causa del cáncer. Las almas de estas tres personas se encontraron en el camino al paraíso (*camino al paraíso*).

El bebé dijo al anciano: «¡Qué injusticia! Has vivido tanto y yo casi perdí toda la vida!».

El anciano contestó: «No has conseguido nada y no se puede decir que has perdido tanto (*hayas perdido algo*). Sin embargo, (*yo*) he logrado (*obtenido*) tanto y ahora todo lo he perdido. Me siento más triste que tú».

En ese momento, el hombre gritó: «¡Yo soy el más pobre (*desgraciado*), porque he perdido lo que he conseguido y lo que me dará la vida en el futuro!».

No dejaron de discutir hasta la puerta del paraíso. Esperaban (*donde esperaban*) que Dios les diera una respuesta.

Al oír las palabras de cada uno, Dios se rió y dijo: «Todos sois los más pobres (*unos desgraciados*), porque cada uno se considera el más pobre (*infeliz*), y pienso que quien está sufriendo con esta idea, será el más pobre (*desdichado y*), también será el más tonto».

b) «Pienso, luego existo»

Esa frase la dice Descartes, un importante filósofo francés. Es posible que Descartes crea que el valor de la existencia humana consiste en el pensamiento. Sin embargo, lo que quiere decir esta frase es que (*es*:) dudar y pensar son necesarios para

conseguir (*adquirir*) conocimientos.

Según Descartes, lo que percibimos no necesariamente dice la verdad. Muchas veces el fenómeno oculta la esencia, (*e*) incluso nos engaña. El hombre tiene la curiosidad por saber (*conocer*) todo el mundo, o sea, le importan mucho los conocimientos correctos, por eso, es necesario distinguir lo verdadero de lo falso. Por lo menos, si un filósofo no pensara ni dudara nada, ¿cómo podría llamarse filósofo? Descartes cree que vale la pena dudar de todo excepto (*de*) una cosa: el dudar mismos (*el mismo acto de dudar*). En este sentido, podemos decir que dudar y pensar forman parte del valor de la existencia humana.

¿Vivimos para saber(*lo*) todo? Parece que los filósofos llevan este tipo de vida. Entonces no falta (*faltarán*) persona(*s*) que piense(*n*), lo que significará (*significa*) que siempre hay (*habrá*) persona(*s*) que dice (*digan*): «Pienso, luego existo».

c) ¿Por qué los niños nacen llorando?

Siempre me pregunto: ¿por qué los niños nacen llorando? Ahora se me ocurre una respuesta. Sabemos que los niños tienen unos ojos más claros que los de maduros (*adultos*). El mundo reflejado en sus pupilas no es igual que el que veamos (*vemos*). Además de los seres vivos, también ven las almas flotadas (*flotantes*), las cuales les dan miedo y por lo tanto, se echan a llorar. A medida que se hacen mayor (*mayores*), van haciéndose amigos con las almas y eso es (*sucede)* porque a los niños siempre se les ocurren unas ideas novedosas y palabras interesantes. Sin embargo, con el paso del tiempo, contaminando (*contaminados*) por las malas cosas de la sociedad, se vuelven egoístas, prácticos y se van agotando la buena imaginación del (*sobre el*) mundo. Las almas se los apartan (*se apartan de ellos*) llevándose todas las memorias. El tiempo es despiadado, cuando llegan un momento de morir (*el momento de la muerte*), vuelven a ver las almas, pero ya es tarde. Cada uno conserva un bonito secreto en el fondo de su corazón, lo pena (*penoso*) es que no lo sabrá (*sepa*) hasta el último momento.

Dicen que cuando el hombre piensa, se ríe el Dios (*Dios*). No sé si está riendo ahora (*de mí*).

d) La vida es única

La vida es única para cada uno. Sólo(innecesario) tenemos una sola oportunidad de vivir en este mundo, de ver diversos colores, de escuchar música bonita, de sentir el amor de los demás, y de pensar. No entiendo por qué hay tanta gente que no la estima y quiere terminarla con anticipación. A lo mejor, ellos han sufrido demasiado y no pueden aguantar más. Generalmente, cada uno tiene algo doloroso en su vida,

pero todo se va con el tiempo. Lo pasado, pasado está. Cuando nos volvamos viejos, al recordar lo que ha pasado en toda nuestra vida, los dolores no seguirán tan profundos e inolvidables mientras que la alegría todavía podrán traer(*nos*) una sonrisa feliz. Hay personas que creen en la samacra (*¿reencarnación?*) de la vida. Pero ya no podemos (*si fuera eso de verdad, en todo caso no podríamos*) recordar lo que pasó en la vida anterior, ¿cómo podemos (*podríamos*) contar con la posterior? (?) Estimemos (*apreciemos*) y disfrutemos el presente.

Bibliografía

Dong Yangsheng (1985-1991). 西班牙语 [Español]. Beijing: Shang wu yin shu.

Dong Yansheng (1999-2007). *Español Moderno*. (7 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín (1962-1964). 西班牙语 – 试用本 [Español-ed. experimental] (7 vols.). Beijing: Shang wu yin shu.