



LA LENGUA ESPAÑOLA EN TAIWÁN: DE AYER A HOY

THE SPANISH LANGUAGE IN TAIWAN: HISTORY AND CURRENT SITUATION

Mei-Chih Lin¹, Laurent-Fidèle Sossouvi²

1,2 - Université d'Abomey-Calavi, Cotonou, Benin

1. Email: linmeichih@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6802-9938>

1. Email: laurent.sossouvi108@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2182-3495>

Recibido: 17/04/2023 Aceptado: 13/06/2023

Para Citar: Lin, M.-C., & Sossouvi, L.-F. (2023). La lengua española en Taiwán: de ayer a hoy. *Revista Publicando*, 10(39), 1-16. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2376>

Resumen:

El bilingüismo o multilingüismo constituye un requisito para los estudios, la convivencia y el trabajo. Esta investigación pretende estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Taiwán a través de la historia, desde los primeros contactos lingüísticos de la lengua castellana en la isla, debido al naufragio del galeón portugués en 1582, pasando por la colonización japonesa y el gobierno del partido nacionalista, Kuomintang, hasta alcanzar su evolución reciente y situación actual en la enseñanza formal. Los datos se obtuvieron mediante el análisis documental. Este estudio ha encontrado que el uso del español en el ámbito educativo ha ido aumentando, así como su interés y popularidad en cuanto al alumnado, profesorado, centros educativos, si bien aún persisten algunos problemas por resolver. Finalmente, se presentan las principales conclusiones del artículo y propuestas de actuación.

Palabras clave: ELE, enseñanza formal, aprendizaje de lenguas, perspectiva histórica, plurilingüismo.

Abstract:

Bilingualism or multilingualism is a requirement for studies, coexistence and work. This paper aims to study the teaching-learning process of Spanish in Taiwan through history, from the first language contacts of the Spanish on the island, due to the shipwreck of the Portuguese galleon in 1582, through Japanese colonisation and the government of the Nationalist Party, Kuomintang, to its recent evolution and current situation in formal education. The data was obtained through documentary analysis. This study has found that the use of Spanish in the educational field has been increasing, as well as its interest and popularity in terms of students, teachers, schools, although there are still some problems to be solved. Finally, the main conclusions and proposals for action are presented.

Keywords: SFL, formal education, language learning, historical perspective, multilingualism.





INTRODUCCIÓN

La lengua española está en alza y bien posicionada en el mundo con respecto a otras lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2021), y escribir sobre su presencia en un país es también contribuir a su vitalidad, a este patrimonio lingüístico común. En las últimas décadas, la investigación sobre esta lengua en Taiwán ha sido una preocupación constante (por ejemplo, Fisac, 2000; Lin, 2000; Lu, Cheng y Yeh, 2022, entre otros). Sin embargo, hasta este momento pocos estudiosos han hecho un estudio detallado de la historia de su enseñanza-aprendizaje y de la situación actual en la isla. La intención de este trabajo es contribuir a la historia de la presencia de la lengua española y ofrecer una imagen actual y completa, aunque necesariamente no exhaustiva, de su enseñanza-aprendizaje en el contexto formal. Con ello, pretendemos complementar, confirmar datos surgidos en la literatura existente sobre el español como lengua extranjera (ELE) en la isla, y contribuir a la puesta al día de algunos indicadores más destacados que afectan a su marcha.

Para ello, se adoptó una metodología bibliográfica, partiendo de observaciones y fuentes documentales (como informes técnicos, artículos científicos, las páginas webs del Ministerio de Educación (MdE), de centros preuniversitarios y universidades). Salvo raras excepciones, los datos y cifras reflejados en este trabajo se fundamentan en las informaciones procedentes de las estimaciones oficiales del MdE. Cabe señalar que solo hemos intentado favorecer los puntos de mayor relevancia e interés.

En las líneas siguientes, haremos primeramente un repaso de los primeros contactos lingüísticos y enseñanza del español en Taiwán, para luego abordar el panorama actual de ELE en la educación secundaria y superior, dando cuenta de su alumnado, horario semanal, profesorado, materiales didácticos, así como los problemas existentes.

1. COMIENZOS Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Se puede discutir la historia de la enseñanza de ELE en Taiwán en tres contextos históricos: la ocupación española, la colonización japonesa y el período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

1.1. LOS INICIOS: LA OCUPACIÓN ESPAÑOLA (1626-1642)

El comienzo de la lengua cervantina en Formosa (Taiwán) se remonta a finales del siglo XVI, y tiene que ver con el naufragio de un galeón portugués de Macao con destino a Japón en 1582. Efectivamente, los 300 naufragos, incluidos dos jesuitas españoles (Alonso Sánchez y Pedro Gómez), tuvieron que permanecer en la isla del 16 de julio hasta el 30 de septiembre (Borao, 2009, p. 174); se comunicaron con los aborígenes y hubo trueque de objetos y madera del barco por sacos de arroz (Borao, 2001, p. 102). En consecuencia, el primer contacto de indígenas de Taiwán con la lengua española tuvo lugar.

Por otro lado, las fuerzas españolas establecieron una base en el norte de Taiwán en 1625 en reacción a la ocupación holandesa de la costa suroeste desde 1624 (Chiu, 2008, pp. 87-88), ya que los holandeses desde allí intentaban cortar el tráfico marítimo entre China y Manila (González de Canales y López-Obrero, 2005, p. 69; Ollé, 2011, p. 63). Durante su presencia (1626-1642), construyeron varios fuertes e iglesias y los misioneros emprendieron activamente tareas de evangelización para someter a los aborígenes. El contacto con estos últimos y la necesidad de comunicación contribuyeron al aprendizaje mutuo de sus lenguas. En este sentido, el padre Jacinto Esquivel apuntó no sin cierto pesar: “the children, through the daily visiting



1.2. LA COLONIZACIÓN NIPONA (1895-1945)

of the Spanish camp, have learned Spanish so well that there is no vulgar or coarse expression that does not escape their lips” (Borao, 2001, citado en Borao, 2009, p. 80); “some of them were surprisingly fluent in Spanish, learning even to say improper and dirty expressions –the consequence of their close dealings with our Spaniards” (Borao, 1993, p. 117)¹. Según el mismo autor, algunos indígenas de Taiwán consiguieron comunicarse mejor en español que algunos filipinos. Además, una carta del gobernador holandés de Formosa, Overtwater, de fecha 2 de noviembre de 1648, confirma también que los moradores de la zona de Quimaurri-Taparri ya aprendían español: “Many of the natives in that northern region are able to read Spanish, and make use of the R.C. missionary books on religious and other subjects; ...” (Campbell, 1903, p. 231). Con todo, en 1642 los holandeses se apoderaron de los enclaves ocupados por los españoles y los echaron fuera de Formosa.

Cabe señalar que la presencia española dejó huellas culturales y lingüísticas indelebles en la isla: monumentos y topónimos. Entre los primeros se encuentran el Cabo Santiago, los fuertes de Santo Domingo y San Salvador, entre otros. Las huellas hispánicas todavía aparecen en los nombres geográficos: Sandiaojiao proviene del Cabo Santiago (Andrade, 2008); Soo-ò se deriva del nombre de pila español “Lorenzo”, de “San Lorenzo” (Weng y Cao, 2016, p. 158); Já-liú viene de la voz española “Diablos”, de “Punto Diablos” (Weng y Cao, 2016, p. 81), entre otros².

En la Educación Secundaria, dos centros ofrecían cursos de ELE. El instituto femenino Beata Imelda abrió sus puertas al público en 1917 y fue fundado por el padre español, el primer Prefecto Apostólico de Formosa, Clemente Fernández. Las monjas de esta institución impartían clases de inglés, francés y castellano (Taibeishi wenxian weiyuanhui, 1958, p. 139; Kobayashi, 2020, p. 551). Por otra parte, en la Escuela de Negocios de Kaohsiung, fundada en 1937, igualmente se daban clases de español como materia optativa (Ou, 2017, p. 13).

En cuanto a la Educación Superior, la lengua española se impartió en la sección de Historia de *Nanyo* [Sudeste Asiático], dentro del Departamento de Historia de la Facultad de Letras y “Ciencias del Estado” de la Universidad Imperial de Taihoku (hoy Universidad Nacional de Taiwán), por los profesores Naojiro Murakami y Kenji Yanai en los años treinta. El primero dio cursos de “Español” en 1930, “Español básico”³ en 1932 y 1934 como clases optativas. Además, en algunas de sus asignaturas como “Lectura de la historia de *Nanyo*” y “Lectura y ejercicios de la historia de *Nanyo*” utilizaba una bibliografía en español⁴. Yeh (2009) y Chen, Chou y Chang (2021) subrayan que se imparten estas clases de forma bilingüe (español y japonés), más concretamente, los estudiantes traducían la bibliografía mencionada del

1. Las traducciones al inglés son de Borao (1993, 2001).

2. *Sandiaojiao* es la transliteración al chino mandarín del Cabo Santiago, hoy conserva aún el topónimo español “Santiago” (Sandiao). Sin embargo, Soo-ò y Já-liú, transcripción de la lengua local más hablada, hoklo o minnan, no se asemejan actualmente a sus nombres del origen debido a la simplificación y cambios fonéticos a lo largo del tiempo.

3. El libro de texto fue *New First Spanish Book* (Yeh, 2009, p. 119) de James H. Worman, publicado en 1916.

4. En “Lectura de la historia de *Nanyo*” se usa el libro *Historia de Filipinas* mientras que en “Lectura y ejercicios de la historia de *Nanyo*” se utilizan *Compendio de la Historia Universal* en 1932 y *Formosa Geográfica e Históricamente Considerada* en 1933 (Yeh, 2009, p. 119).



español al japonés de manera simultánea. Posteriormente a su marcha a Japón en 1935, su sucesor Kenji Yanai enseñó las mismas tres asignaturas (1937-1940). Cabe mencionar que la inmensa mayoría de los graduados de esta Universidad era japonesa, mientras que los taiwaneses eran minoritarios.

1.3. PERÍODO POSTERIOR A LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Este período se divide en tres fases: la primera desde 1945 hasta 1961, la segunda de 1962 a 1982 y la tercera desde 1983 hasta el presente.

1.3.1. DESDE 1945 HASTA 1961

El 25 de octubre de 1945, Taiwán se reincorporó a la República de China como resultado de la rendición incondicional japonesa en la Segunda Guerra Mundial. En 1949, el gobierno nacionalista liderado por Chiang Kai-shek y sus seguidores se retiraron a Taiwán tras perder la guerra civil contra los comunistas de Mao Zedong. Aquel mismo año, el gobierno promulgó el Currículo de Educación Secundaria en la isla. De acuerdo con esto, la materia de lengua extranjera (LE) se dividía en dos tipologías: (1) lengua inglesa y (2) otra LE (francés, alemán o español, etc.) (Jiaoyubu, 1948). Sin embargo, según Huang (2017, p. 21) no se aplicó este currículo de manera rigurosa.

Respecto a la educación universitaria, la enseñanza del ELE comenzó realmente a principios de los años cincuenta en la Universidad Nacional de Taiwán, con la cooperación de misioneros españoles e hispanoamericanos; más concretamente en el año lectivo 1953-1954, con el jesuita Padre José Arturo Rodríguez (Fisac, 2000). En 1958, otro padre, Fernando Mateos lo sustituyó debido a que fue destinado a Brasil, por ser

gallego. La lengua española figuraba como una lengua extranjera optativa dentro de los planes curriculares del departamento de lenguas y literaturas extranjeras de esta Universidad. En palabras del Padre Fernando Mateos:

El primer año de español tenía dos grupos, cada uno de unos 30 alumnos. En segundo año había menos. Los que sí estaban eran los del departamento de lenguas extranjeras, a quienes les obligaban a estudiar una tercera lengua extranjera (además del inglés) durante dos años. En tercer año estaban los mejores, los que pasaban de 90 puntos (Roncero Mayor, 2011, p. 49).

Durante esta etapa, nació la primera generación de estudiantes taiwaneses para estudiar en España con becas. En 1952, unos 30 estudiantes se beneficiaron de las becas otorgadas, mayoritariamente, por instituciones religiosas (Borao, 2017, pp. 252-253). Poco antes de 1956, la sección de exteriores del Ministerio de Educación española concedió 50 becas a discentes taiwaneses, así como en los años 1958 y 1959 para que se formaran en España.

1.3.2. DE 1962 A 1982

En 1962, el MdE decretó el nuevo Currículo de Educación Secundaria, en el cual se conservaba únicamente el inglés como materia de LE, eliminando así las demás lenguas extranjeras (Huang, 2017, p. 21). En otras palabras, el castellano fue retirado oficial y momentáneamente de las aulas de la educación secundaria.

Con todo, en el mismo año se fundó el primer departamento de español en el entonces Colegio Universitario de Artes y Ciencias Tamkang, marcando así el comienzo de la enseñanza del ELE como carrera universitaria en Taiwán. Más tarde, en la misma década, se abrieron sección y departamento de español en dos centros más. En la Universidad Católica Fujen ya existía, en 1964, dentro del Departamento de Lenguas Extranjeras, una sección de español que se volvió en 1967



el Departamento de Lengua y Culturas Hispánicas. En 1966 se estableció el tercer departamento de español en la entonces Escuela Técnica Femenina de Lenguas Extranjeras Wenzao.

Asimismo, durante este periodo, el español se impartía como asignatura opcional para estudiantes de otras carreras, particularmente, los del departamento de inglés de la Universidad Chengkung, de la Universidad Nacional Chengchi, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Taiwán, entre otras.

1.3.3. DESDE 1983 HASTA LA ACTUALIDAD

En 1983 se estableció el Currículo del Bachillerato y esta vez volvieron a incluirse el francés, el español o alemán como segunda lengua extranjera (LE2); para poder participar en la nueva aldea global y ampliar la visión del mundo de los alumnos. De acuerdo con este plan de estudios, esta asignatura debería impartirse dos veces por semana, al menos como optativa, de dos a cuatro horas semanales en los dos últimos años del Bachillerato (Jiaoyubu, 1983). Con todo, de 1983 a 1993 ningún instituto impartió clases de LE2s ni tampoco de ELE.

En 1996 el MdE lanzó el 推動高級中學選修第二外語課程實驗計畫 [Proyecto experimental de promoción de LE2s como materia optativa en el Bachillerato]. Este proyecto, que solo duró tres años, se realizó en un reducido número de institutos. Durante los años 1996-1999 se abrieron en total 151 grupos con unos 5000 alumnos, entre ellos, tres grupos del español (aproximadamente 80 alumnos) (Liu, 2007, p. 8).

En 1999, el MdE amplió el mencionado proyecto con el 推動高級中學第二外語教育5年計畫 [Plan quinquenal de impulso a la enseñanza de LE2s en el Bachillerato] que contó con un presupuesto de 83 millones de nuevos dólares taiwaneses (Huang, 2017, p.

25) (2 626 582 euros), para promover la enseñanza de LE2s. Después, se renovó tres veces más en los siguientes periodos: 2005-2009, 2010-2014 y 2015-2019.

A partir de 2019-2020, entraron en vigor las 十二年國民基本教育課程綱要 [Directrices Curriculares de la Educación Básica de 12 Años], en las que la enseñanza de LE2s podría extenderse a los aprendientes secundarios de primer ciclo. Según estas orientaciones, los centros educativos pueden utilizar recursos internos y externos disponibles para ofrecer cursos de LE2s, como asignaturas optativas (Ministry of Education, 2014, p. 18). Asimismo, las LE2s pueden impartirse en horas de actividades de club (Jiaoyubu, 2018, p. 2). Cabe resaltar que algunos institutos del primer ciclo, e incluso el colegio privado Putai ya ofrecían cursos de ELE antes de la aplicación de estas directivas.

En cuanto a la Educación Superior, los grados universitarios (especialidad en español) comenzaron a impartirse desde 1983 dentro del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Providence. En 1990 se creó el Departamento de Lengua y Literatura Españolas en la misma universidad. En 2006, se abrió la sección de español, junto con las de francés y alemán, dentro del Programa de Grado en Lenguas Europeas de la Universidad Nacional Chengchi.

Los cursos de Máster en lengua española empezaron a abrirse a finales del siglo XX, principiando por la Universidad Fujen desde 1982, la Universidad Providence desde 1999, la Universidad de Tamkang en 2006 (cerrados en 2018) y la Universidad Nacional Chengchi en 2006 (cerrados en 2012).



2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA FORMAL DE ESPAÑOL

El español se enseña actualmente en los centros de bachillerato y en las universidades públicas y privadas. En las líneas siguientes hablaremos de su alumnado, el horario semanal de los cursos, el profesorado, los materiales didácticos utilizados y los problemas existentes.

2.1. EL ALUMNADO DE ELE

2.1.1. EL ALUMNADO DE BACHILLERATO

El segundo ciclo de educación secundaria corresponde a los grados décimo, que equivale al 4º de ESO, undécimo (1º de bachillerato) y duodécimo (2º de bachillerato), que se cursan entre los 15 y los 18 años. Según las estadísticas del Centro de

Tabla 1.

Español como LE2 en 2020-2022

| Año académico | Semestre | Nº de institutos | Nº de grupos | Nº de alumnos | Rango ocupado | Nº total de alumnos de LE2s |
|---------------|----------|------------------|--------------|---------------|---------------|-----------------------------|
| 2020-2021 | 1º | 85 | 198 | 4576 | 4 | 48 693 |
| 2020-2021 | 2º | 83 | 207 | 4800 | 3 | 44 091 |
| 2021-2022 | 1º | 94 | 237 | 5524 | 3 | 47 835 |

Fuente. CLEB

LE2s del Bachillerato (CLEB)⁵, el español es la tercera LE2 más aprendida entre las trece lenguas extranjeras enseñadas en el segundo semestre 2020-2021. Se imparte en 83 institutos, con 207 grupos y 4800 discentes, cifra que representa el 10,89 % del total de los alumnos que estudian una LE2 en el Bachillerato (44 091) y el 0,79 % del alumnado de Bachillerato (609 745, Jiaoyubu, 2021, p. 83).

2.1.2. EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO⁶

El estudiantado matriculado en los Estudios Hispánicos asciende a 2260 estudiantes aproximadamente (2220 en Grado y 40 en Máster), distribuidos entre los departamentos de Filología Hispánica de la Universidad de Tamkang, la Universidad Católica Fujen, la Universidad Providence, la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao y la sección de español del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas de la Universidad Nacional Chengchi en el curso 2020-2021. Su edad oscila entre los 18 y 24 años.

Desde hace muchos años, el español es la tercera lengua extranjera más aprendida como especialidad en la

5. Véase <https://www.2ndflcenter.tw/web/class/class.jsp>

6. La información concerniente al número de estudiantes matriculados en Estudios Hispánicos se obtiene a través del sitio web del Ministerio de Educación (MdE): <https://stats.moe.gov.tw/bcode/>. Los datos relativos al número de estudiantes de español como LE2 o LE3 en el nivel de enseñanza superior se recopilan a partir de la 大學校院課程資源網 [página web de información de los cursos universitarios] [<http://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/WebU/index.aspx>] y 技專校院課程資源網 [página web de información de los cursos de las universidades politécnicas] [<http://course-tvc.yuntech.edu.tw/Web/index.aspx>] del MdE que proporcionan toda la información posible sobre las asignaturas ofrecidas en cada universidad, incluidos el departamento y facultad al que pertenecen, el nombre del profesor, el número de créditos, el número de estudiantes, la lengua en la que se imparte, etc. Tras la obtención de los datos, hemos realizado el análisis de los datos y contabilizado el número total de los estudiantes de ELE.



enseñanza universitaria, detrás del inglés y japonés (Jiaoyubu tongjichu, 2019b).

Asimismo, el castellano se imparte como LE2 o tercera lengua extranjera (LE3) (asignatura opcional) para los estudiantes de otras especialidades: Filología Inglesa, Ciencias Políticas, Negocios Internacionales... En el primer semestre del 2020-2021, llega a impartirse en 110 departamentos de 78 universidades. Es decir, el 51,32 % de las universidades de Taiwán (152 según el Jiaoyubu, 2021) ofrece cursos de ELE, entre ellas se encuentran incluso universidades de medicina. En cuanto al estudiantado, en

el primer semestre 2020-2021, el número de estudiantes del español como LE2 o LE3 alcanza los 11 966, y en el segundo semestre, los 9906.

Cabe destacar que la población estudiantil de Grado y Máster se caracteriza por la desproporción de género, ya que el número de mujeres ($N \simeq 9692$, el 68,13 %) supera al de los hombres ($N \simeq 4534$, el 31,87 %).

En total, unos 18 802 aprendientes (Bachillerato y Universidad) estudian ELE en el primer semestre 2020-2021, y unos 16 966, en el segundo.

Tabla 2.

Número aproximado de alumnos de ELE de Bachillerato, Grado y Máster 2020-2021

| Semestre | Bachillerato | Grado | Master | Total |
|----------|--------------|--------|--------|--------|
| 1° | 4576 | 14 186 | 40 | 18 802 |
| 2° | 4800 | 12 126 | 40 | 16 966 |

Fuente. Elaboración propia

Es importante señalar que no se incluyen aquí los datos sobre alumnos de ELE de la enseñanza primaria ni del primer ciclo de secundaria porque no existen datos oficiales.

2.2. LOS CURSOS DE ESPAÑOL Y SU HORARIO SEMANAL

En el segundo ciclo de educación secundaria, las horas de clases de ELE varían de una escuela a otra y la duración es desde una hora semanal durante un año académico o dos horas semanales solo durante un semestre (36 horas)

hasta dos horas semanales durante los tres años lectivos del Bachillerato (216 horas) y más, pero suele ser de dos horas semanales durante un año lectivo (72 horas). En su mayoría, los cursos tienen lugar en el primer o segundo año de Bachillerato⁷ y se limitan a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Respecto a la Enseñanza Universitaria, las horas de clases de español como especialidad dependen del plan de estudios de cada departamento o sección. Si analizamos un curso en concreto, por ejemplo, en 1er año de Grado, el número de horas de las materias obligatorias de ELE varía

7. Véase 高級中等學校課程計畫平臺 [Plataforma del plan de estudios de los centros de bachillerato] [<https://course.tchcvs.tc.edu.tw/>].



de ocho a 10 horas semanales. Por lo general, las materias obligatorias (u opcionales) de 1º y 2º se centran en la adquisición de la competencia gramatical y el desarrollo de las cuatro destrezas de los niveles de dominio A1, A2 y B1. El nivel intermedio (B1 y B2) se imparte en el tercero y cuarto. Además, en los primeros dos años de Grado se introducen materias relativas a la cultura, geografía, literatura española (e hispanoamericana), salvo en la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao. A partir del tercer año se imparte una serie de asignaturas relacionadas con el Comercio, Traducción, Turismo, Lingüística, Periodismo, etc., con el fin de proporcionar una formación específica en español. Es importante señalar que las cinco universidades seleccionan anualmente discentes para que estudien durante un año académico en el extranjero, en las universidades españolas o hispanoamericanas con las que tienen firmado un convenio para mejorar tanto sus competencias comunicativas como sus conocimientos.

Asimismo, para garantizar la calidad de enseñanza-aprendizaje de ELE, dar más fiabilidad al título sacado, casi todos los departamentos de español exigen que sus estudiantes aprueben el nivel B1 de los exámenes DELE o FLPT (Foreign Language Proficiency Test) antes de graduarse. La Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao acepta también los títulos certificados por esPro BULATS. El estudiante que haya reprobado estos exámenes, podrá recibir, aparte, cursos de recuperación diseñados por sus departamentos como otra alternativa para graduarse. Por otra parte, la variedad de español que se enseña es la de España, aunque, a veces, se alude a la riqueza del español de América.

Con respecto a los cursos de español como LE2 o LE3, casi todos no superan el nivel A2. En su mayoría, se imparten

dos horas semanales durante dos años lectivos (Santacana, 2002, p. 782).

2.3. PROFESORADO

2.3.1. EL PROFESORADO DE BACHILLERATO

El profesorado de ELE de Bachillerato está constituido por docentes, casi todos taiwaneses, que han reunido los requisitos de titulación (títulos universitarios). El escaso número de profesores nativos hispanohablantes se debe, principalmente, a que solo se enseña el nivel A1 o A2. Aquellos que no hablan chino mandarín dan las clases en inglés. Según la K-12 Education Administration, Ministry of Education (2021), los centros de Bachillerato deben seguir las siguientes pautas ordenadas por preferencia para la contratación de los profesores de una LE2: (1) tener el certificado de profesor de secundaria; (2) ser profesor universitario; (3) ser profesor contratado; (4) ser profesor extranjero que cumpla con la Ley de Servicios de Empleo; o (5) Profesor contratado bajo la aprobación del Consejo escolar. En este momento, no disponemos de datos oficiales del CLEB ni de los institutos que nos indiquen el número de profesores de ELE de Bachillerato.

2.3.2. EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LAS UNIVERSIDADES⁸

En la actualidad, las universidades de la isla cuentan con 195 docentes de ELE, entre ellos, 146 (74,87 %) taiwaneses y 49 (25,13 %) extranjeros (casi todos son hispanohablantes, especialmente, de España). El personal

8. El número de docentes de ELE en la enseñanza superior se obtiene de la [大學校院課程資源網](http://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/WebU/index.aspx) [página web de información de los cursos universitarios] [<http://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/WebU/index.aspx>] y [技專校院課程資](#)



docente se caracteriza por la desproporción de género. En efecto, 119 profesoras imparten docencia de ELE (109 taiwanesas y 10 extranjeras) frente a 76 profesores (37 taiwaneses y 39 extranjeros). Más de la mitad de los docentes son doctores (98), seguido por los titulados de Máster (93)⁹. Entre ellos, 98 cursaron estudios en distintas universidades de España, nueve en Hispanoamérica, 18 en Estados Unidos, 56 en Taiwán y nueve en otros países como Gran Bretaña, Bélgica, etc.¹⁰ 99 ejercen sus funciones en régimen de dedicación a tiempo completo, mientras que 96 siguen trabajando a tiempo parcial.

La especialidad de muchos miembros del personal docente es diversa, incluyendo filología hispánica, ciencia política, educación, historia del arte, periodismo, entre otros. Sin embargo, muchos de ellos carecen de una formación específica en la enseñanza del ELE.

2.4. MATERIALES DIDÁCTICOS

Uno de los primeros libros de texto que se usaron durante la colonización nipona para enseñar español en Taiwán fue *New First Spanish Book* (Yeh, 2009, p. 119) de James H. Worman. No obstante, actualmente el CLEB recomienda tres libros para la enseñanza del español como LE2 en el Bachillerato, a saber, las series Mañana, ECO y Nuevo ELE. Pese a ello, hay profesores que prefieren elaborar sus propios materiales o manuales editados en Taiwán, tales como 魅力西班牙語入門 Español (Xu y Weng, 2011), 我的第一本西班牙語課本 (Jiang, 2012), Espacio Joven A1. Versión en chino 繁體中文版

源網 [página web de información de los cursos de las universidades politécnicas] [<http://course-tvc.yuntech.edu.tw/Web/index.aspx>] del MdE. En cuanto a la descripción del género, título académico y formación del profesorado, se obtiene a través de las páginas web de las universidades donde imparten docencia.

9. Se desconoce la formación académica de cuatro profesores.

10. Se desconoce el país de formación de cinco profesores.

11. *Nuevo ELE Inicial 1*, etc.

(Equipo Espacio, 2016). Este último es un libro de texto español traducido al mandarín. Se han elegido estos materiales (en chino-español) porque las traducciones y explicaciones en chino son más fáciles de entender para los estudiantes y, además, su precio es más asequible.

Los manuales didácticos que se utilizan en las cinco universidades, en su mayoría, son editados en España. No obstante, los hay que prefieren confeccionar sus propios materiales; otros muy pocos escogen libros escritos por sinohablantes o hispanohablantes pero editados en Taiwán, en algunos casos, escritos por ellos mismos, como 西翻中翻譯技巧與解析 Técnicas para traducir del español al chino (Lu y Lu, 2008), 西語新聞快譯通. 閱讀翻譯技巧剖析 (He y Xie, 2012), etc.

En cuanto a los materiales usados en los departamentos de otras especialidades, encabezan los de España¹¹, seguidos por los elaborados por los propios docentes y los libros editados en Taiwán. Una escasa minoría de profesores ha elegido materiales dirigidos al público anglófono como *Living Language: Ultimate Spanish Beginner-Intermediate* (Stern, 2009), etc.

2.5. ALGUNAS DIFICULTADES PENDIENTES

Varias décadas después, el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en la isla sigue presentando ciertas dificultades que intentaremos escudriñar.

En la educación secundaria, los problemas más comunes



radican en la disminución del alumnado en los semestres pares, el desajuste entre las zonas urbanas y las zonas rurales, la movilidad del profesorado y la insuficiencia de las horas de clase semanales.

El decrecimiento del alumnado es un fenómeno habitual y común que afecta a todas las LE2s en el Bachillerato. Según Huang (2016, p. 22), es achacable a la escasez de profesores de ELE, el desinterés de los institutos por mantener las clases de español y la influencia parental.

El desajuste entre las aglomeraciones urbanas y rurales se debe a que los institutos que ofrecen cursos de ELE se concentran en las grandes urbes como Taipéi, Kaohsiung y Taichung. La movilidad del profesorado de ELE, una cuestión sin resolver, se debe a la escasez de contrato a tiempo completo en las ofertas de trabajo disponibles en el Bachillerato.

Las dos horas semanales resultan insuficientes, y los estudiantes alcanzan difícilmente el nivel A1 del MCER, lo que pone en evidencia la desconsideración de las LE2s en el currículo de Bachillerato.

En el ámbito universitario, la falta de un ambiente adecuado de aprendizaje de ELE, las actitudes pasivas de los aprendientes, las restricciones administrativas, la baja tasa de natalidad, la salida laboral, etc., constituyen los impedimentos más relevantes.

Fundamentalmente el aprendizaje del español únicamente se limita al aula de clases a causa de la lejanía geográfica y la distancia entre Taiwán y los países hispanohablantes, así como el reducido número de hispanófonos en el territorio. Fuera de las aulas, los estudiantes tienen muy pocas oportunidades de practicarlo con nativos. Además, hoy los avances tecnológicos, sobre todo Internet, brindan a los aprendientes de ELE las oportunidades de mejorar sus conocimientos lingüísticos. Con todo, muchos estudiantes nos habían confesado que no han sabido

aprovecharlos, ya que no entendían los podcasts, los vídeos de YouTube en español, creen que los hispanohablantes hablan demasiado rápido y que algunos no tenían la intención de entablar una simple amistad; o muchos no tienen paciencia para chatear con ellos, por su lentitud para responder, su pobreza o disponibilidad léxica.

Los estudiantes taiwaneses son básicamente pasivos en el aprendizaje de LEs. Reciben las enseñanzas de los profesores sin cooperar, sin participar de manera espontánea y activa. Actúan como simples receptores, debido a factores socioculturales, personales, psicológicos y contextuales.

Las causas socioculturales se relacionan con la tradición confucianista y el colectivismo que promueven el respeto y obediencia a la autoridad (el enseñante), el mantenimiento de la armonía colectiva, el miedo a perder la *miànzi* [cara], el miedo o recelo a destacar o sobresalir por encima del grupo, etc. (cf. Lin, 2007; Jenkins, 2008; Lau y Lin, 2014; Hsieh, 2015). Los factores personales tienen que ver con el desinterés, la falta de motivación, la timidez, la ansiedad, la desconfianza, la percepción de su dominio lingüístico, etc. (cf. Hsu 2015; Hsieh, 2016; Mendoza, 2021). Los motivos pedagógicos se refieren a la falta de costumbre de intervenir en clase, la asignación desigual de turnos de docentes, la falta de tiempo para contestar a las preguntas, el énfasis del docente en la precisión en lugar de la fluidez... (cf. Chang, 2011; Lee, Lee y Hsieh, 2019). Los factores contextuales conciernen al ambiente de la clase y al número de estudiantes por aula o sección (cf. Lin, 2007; Jenkins, 2008; Mendoza, 2021).

Lin (2007) achaca la reticencia y pasividad de los estudiantes al sistema educativo. Durante su carrera secundaria, tienen que superar numerosos exámenes escritos con el fin de obtener buenas notas en los *General Scholastic Ability Test* (GSAT) y *Advanced Subjects Test* (AST), los cuales les permiten acceder a las universidades



más prestigiosas. Este interés exclusivo por las calificaciones invade todo el sistema educativo, razón por la que el aprendizaje de memoria es potenciado y acentuado.

Con todo, es de hacer notar que Sossouvi (2007), Cortés (2012), entre otros, sostienen que, según sus experiencias docentes, creando en el aula un ambiente adecuado y buscando temas de interés, los estudiantes taiwaneses también pueden ser muy activos.

Otros obstáculos radican en la gran distancia lingüística entre el mandarín y la lengua española, la complejidad de la gramática española y la existencia de varias normas cultas del español. Igualmente, existen restricciones administrativas que obligan al docente a ajustarse al programa del plan de estudios. Es decir, las clases son intensivas y los profesores se preocupan más por terminar sus temarios, que por asegurarse de que la materia ha sido comprendida y asimilada por los estudiantes.

Pese al aumento de la demanda de clases de español en la educación formal, es delicado pronosticar por varios factores. La tasa de natalidad de la isla cada vez más baja afectará al alumnado de español. En 2011 el número total de los estudiantes universitarios era de 1 352 084, si bien, cayó a 1 203 460 en el curso académico 2020-2021. Según las previsiones del Jiaoyubu tongjichu (2019a), esta cifra irá descendiendo y en 2029-2030 solo habrá 883 000 alumnos. Además, los estudios de Filología Hispánica no tienen grandes salidas profesionales.

Los retos y las dificultades a los que se enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE durante la actual pandemia de coronavirus son enormes. La enseñanza virtual adoptada para cumplir el distanciamiento físico abrió por completo la brecha digital por razones de infraestructura y accesibilidad. Debido a estos aspectos, muchos estudiantes o familias numerosas no pueden acceder a las clases virtuales, que, del mismo modo, ponen

a prueba la autodisciplina de los aprendientes, y disminuye la interacción entre los profesores y alumnos. Por otra parte, hay padres de estudiantes que se preocupan por el deterioro de la visión de sus hijos a fuerza de seguir las clases en línea o la comprensión insuficiente (Wu, 2021). La saturación de Internet constituye otro acertijo de difícil solución.

Los organismos que ayudan a impulsar la enseñanza y difusión del español y sus culturas como, por ejemplo, el Instituto Cervantes están ausentes del territorio taiwanés. Si bien existen ciertas iniciativas para la promoción de esta lengua, tales como el “Día del Español”, organizado por las Embajadas y Oficinas de Representación de países hispanohablantes y Estados Unidos en Taipéi desde 2018, y la Asociación Taiwanesa de Hispanistas, fundada en Taipéi en 2021.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

En esta publicación se ha realizado un recorrido por la historia del español en Taiwán, hasta llegar a la actualidad. Si bien la introducción de esta lengua en la isla cuenta con más de tres siglos de historia, su enseñanza formal empezó con la colonización nipona. Solo se desarrolló de manera sistemática y extendida a partir de la segunda mitad del siglo XX. De lo dicho hasta aquí se desprende que la lengua española ha sufrido grandes cambios desde el primer contacto lingüístico y se está esparciendo. Pese a que el sistema educativo taiwanés solo favorece la enseñanza del ELE en las etapas de Bachillerato y universidad, el interés por esta lengua crece y actualmente está entre las lenguas extranjeras más demandadas, la tercera LE más aprendida como especialidad en el ámbito universitario, y la tercera LE2 en los centros de Bachillerato. Su evolución es claramente positiva, pese a todo, con ciertos altibajos.

Para mejorar la situación del ELE en la isla, hace falta no



solo unir los esfuerzos de todos los actores de la educación, sino también más ayudas del gobierno taiwanés y de los países hispanohablantes, invertir más en la formación de los docentes para que sean más competentes y facilitar la inserción laboral de los graduados. En la educación secundaria, sugerimos el aumento del número de horas semanales de ELE, la necesidad de promoverlo en esta etapa, la inclusión de las LE2s en los *General Scholastic Ability Test* (GSAT) y *Advanced Subjects Test* (AST), la mejora de las instalaciones y recursos para el aprendizaje de ELE, la integración del uso de materiales informáticos o interactivos en las aulas, etc. Respecto al nivel universitario, se deben crear más actividades que permitan una interacción real con los nativos, como, por ejemplo, videoconferencias en plena clase con profesores nativos y nativos de español acerca de un tema o debate, y organizar más actividades que despierten el interés y la participación de los aprendientes, creando un ambiente dinámico para la enseñanza-aprendizaje de ELE que conjunte aspectos formativos y lúdicos, teniendo en cuenta que la universidad es una institución de conocimiento cambiante.

Una investigación adicional en este campo sería de gran ayuda para recapitular los datos sobre el ELE en la educación primaria, el primer ciclo de la secundaria, y un estudio exhaustivo sobre el ELE en la enseñanza no reglada en cuanto a su número de aprendientes, centros de educación, los profesores, y su situación actual para completar las cifras anteriormente mencionadas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, T. (2008). *How Taiwan became Chinese: Dutch, Spanish, and Han colonization in the seventeenth century*. Columbia University Press.
- Borao Mateo, J. E. (2009). *The Spanish experience in Taiwan, 1626-1642: The baroque ending of a renaissance endeavor*. Hong Kong University Press.
- Borao Mateo, J. E. (2017). Las becas para España de 1956: conversación con Juan Tseng Huei-Huang (曾輝煌). *Encuentros en Catay*, 30, 252-267.
- Borao, J. E. (1993). The aborigines of northern Taiwan according to 17th-century Spanish sources. *Newsletter of Taiwan History Field Research*, 27, 98-120.
- Borao, J. E. (2001). The catholic dominican missionaries in Taiwan (1626-1642). En W.-y. KU (Ed.). *Missionary approaches and linguistics in mainland China and Taiwan* (pp. 101-132). Leuven University Press.
- Campbell, Rev. WM. (1903). *Formosa under the Dutch: Described from contemporary records, with explanatory notes and a bibliography of the island*. Kegan Paul. <https://archive.org/details/formosaunderdut01campgoog>
- Chang, F.-Y. (2011). The Causes of Learners' Reticence and Passivity in English Classrooms in Taiwan. *The journal of Asia TEFL*, 8(1), 1-22.
- Chen, W.-C., Chou, W.-Y., y Chang, K.-m. (2021). Training historians and ethnologists in Taiwan, 1928-1949. En K.-m. Chang y A. Rocke (Eds.). *History of universities. Volume XXXIV/1. A global history of research education: disciplines, institutions, and nations, 1840-1950* (pp. 338-360). Oxford University Press.
- Chiu, H.-h. (2008). *The colonial "civilizing process" in Dutch Formosa, 1624-1662*. Brill.
- Cortés Moreno, M. (2012). La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE: el caso de Taiwán. *Cuadernos CANELA*, 24, 17-21.
- Equipo Espacio (2016). *Espacio Joven A1. Versión en chino. 繁體中文版*. Ediciones Catay.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En *Círculo de Lectores, Plaza & Janés* (Eds.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm
- González de Canales y López-Obrero, F. (2005). Presencia de España en la isla de Formosa (Taiwán) (1626-1642). *Revista de Historia Naval*, 89, 61-78.
- He, G.-S. y Xie, H.-Z. (2012). *西語新聞快譯通. 閱讀翻譯技巧剖析 [Español periodístico: análisis de las técnicas de traducción]*. Caves Books.
- Hsieh, S.-Y. (2015). La vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19.
- Hsieh, S.-Y. (2016). La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE. *marcoELE Revista de didáctica ELE*, 22, 1-21.
- Hsu, W.-H. (2015). Transitioning to a communication-oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen's views on class participation. *System*, 49, 61-72.



- Huang, H.-L. (2016). La situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en los bachilleratos de Taiwán. Especial análisis de los manuales de E/LE: ECO y Vamos Adelante [Memoria de Máster inédita, Universidad Providence].
- Huang, S.-A. (2017). 台灣與韓國高中第二外語教育之比較研究 [Estudio comparativo de la enseñanza de segundas lenguas extranjeras en el Bachillerato entre Taiwán y Corea] [Memoria de Máster inédita, National Chengchi University].
- Instituto Cervantes (2021). El español: una lengua viva. Informe 2021. Departamento de Contenidos digitales.
- Jenkins, J. R. (2008). Taiwanese private university EFL students' reticence in speaking English. *Taiwan Journal of TESOL*, 5(1), 61-93.
- Jiang, Z.-Y. (2012). 我的第一本西班牙語課本：最好學的西班牙語入門書. Spanish made easy. Guojixuecun.
- Jiaoyubu (1948) [Ministerio de Educación]. 修訂中學課程標準 [Revisión del Currículo de la Educación Secundaria]. Jiaoyubu.
- Jiaoyubu (1983). 高級中學課程標準 [Currículo de Bachillerato]. Zhengzhong shuju.
- Jiaoyubu (2018). 十二年國民基本教育課程綱要. 國民中學暨普通型高級中等學校. 語文領域-第二外國語文 [Directrices para el plan de estudios de la educación básica de 12 años. Institutos del primer ciclo de secundaria y de bachillerato generales. Campo: segunda lengua extranjera]. Jiaoyubu.
- Jiaoyubu (2021). Education statistics The Republic of China. Jiaoyubu.
- Jiaoyubu tongjichu [Departamento de Estadística del Ministerio de Educación] (2019a). 未來16年(108~123學年)各級教育學生數預測 [Pronóstico para el número de estudiantes en los diferentes niveles educativos en los próximos 16 años (2019-2034)]. 教育統計簡訊 [Boletín de estadísticas de educación], 112.
- Jiaoyubu tongjichu [Departamento de Estadística del Ministerio de Educación] (2019b). 大專校院外國語文細學類學生及畢業生人數概況 [Recapitulación del número de estudiantes y graduados de lenguas extranjeras en escuelas universitarias y universidades]. 教育統計簡訊 [Boletín de estadísticas de educación], 110.
- K-12 Education administration, Ministry of education (2021). 教育部國民及學前教育署補助辦理高級中等學校第二外語教育要點 [Principales puntos de la subvención de la Administración Educativa K-12 del Ministerio de Educación para cursos de segundas lenguas extranjeras en los centros de Bachillerato]. https://www.2ndflcenter.tw/web/laws/laws_in.jsp?cp_no=CP1550221028392
- Kobayashi, P. I. (2020). English in Taiwan. En K. Bolton, W. Botha, y A. Kirkpatrick (Eds.). *The Handbook of Asian Englishes* (pp. 547-567). Wiley.
- Lau, K. y Lin, C.-Y. (2014). The role of English as a lingua franca in social integration: The case of the international students of a university in Taiwan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 36-49.



- Lee, J. S., Lee, K., y Hsieh, J. C. (2019). Understanding willingness to communicate in L2 between Korean and Taiwanese students. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1362168819890825>
- Lin, M.-C. (2007). El aprendizaje y el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido de indicativo por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera [Tesis doctoral inédita, Universidad de Alcalá].
- Lin, T.-J. (2000). La enseñanza del español en Taiwán: la necesidad del aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 30, 9-15. https://www.cuadernoscervantes.com/em_30_taiwan.html
- Liu, F.-S. (2007). 臺灣高中法語教學之回顧與展望 [Retrospectiva y perspectivas de la enseñanza del francés en Bachillerato de Taiwán]. *Pariscopes*, 0(2), 8-11.
- Lu, H.-C., Cheng, A. C. y Yeh, M.-H. (2022). Acquisition of L3 Spanish combinations: Development in multilingual contexts. *Porta Linguarum*, 38, 159-172.
- Lu, H.-J. y Lu, L.-X. (2008). 西翻中翻譯技巧與解析 Técnicas para traducir del español al chino. Caves Books.
- Mendoza Puertas, J. D. (2021). Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia Oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos. *Tejuelo*, 33, 39-74.
- Ministry of Education (2014). Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines. Ministry of Education.
- Ollé, M. (2011). Castilians in the north of Taiwan: Frontier interactions at Isla Hermosa. En A. Schottenhammer (Ed.). *Taiwan - a bridge between the East and South China Seas* (pp. 57-73). Wiesbaden.
- Ou, S.-Y. (2017). 日治時期南洋人才的培育 [Cultivo de los talentos de Nanyo durante la colonización japonesa]. *Newsletter of Taiwan Studies*, 99, 12-14.
- Roncero Mayor, L. (2011). Fernando Mateos Bacas, pionero de la sinología española y la enseñanza de español en Asia. *SinoELE*, 5, 41-54.
- Santacana Feliu, R. (2002). El español en el entorno cultural chino: el caso de Taiwán. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE celebrado en Murcia, entre el 2 y el 5 de octubre de 2002) (pp. 782-791). ASELE.
- Sossouvi, L. F. (2007). La correction des erreurs par SMS: un matériel de plus. *Synergies Europe*, 2, 211-224.
- Stern, I. (2009). *Living language: Ultimate Spanish, beginner-intermediate*. Random House.
- Taibeishi wenxian weiyuanhui [Comisión de investigación histórica de la ciudad de Taipéi] (1958). 臺北市志稿卷七: 教育志學校教育篇社會教育篇 [Historia de la ciudad de Taipéi. Vol. 7: Educación. Educación Escolar y Educación Social]. Taibeishi wenxian weiyuanhui.
- Weng, J.-Y. y Cao, M.-Z. (2016). 大灣大員福爾摩沙. 從葡萄牙航海日誌、荷西地圖、清日 文獻尋找台灣地名真相 [Formosa: en



búsqueda de la verdad sobre los nombres geográficos de Taiwán desde el diario de a bordo portugués, el mapa de Holanda y de España y los documentos de la dinastía Qing y de Japón]. Maotouying chubanshe.

Wu, S.-X. (25 de mayo de 2021). 「老師、家長不用逼太緊」 教育部建議線上教學下課時間延為20分鐘 [“Los maestros y los padres no deben presionar demasiado”. El MdE recomienda que el tiempo de recreo en las clases virtuales se extienda a 20 minutos]. The Storm Media. <https://www.storm.mg/article/3703473>

Xu, X.-M. y Weng, J.-M. (2011). 魅力西班牙語入門 Español. Zhikuan wenhua.

Yeh, P.-L. (2009). 臺北帝國大學與京城帝國大學史學科之比較 (1926-1945) [Estudio comparativo de los cursos de historia ofrecidos en la Universidad Imperial de Taihoku y la Universidad Imperial de Keijo (1926-1945)]. Taiwan Historical Research, 16(3), 87-132.