

POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR NÓRDICO. EL CASO DE SUECIA¹

Guadalupe Francia²
Catedrática en Pedagogía
Mälardalens Högskola, Suecia

El español como instrumento para el desarrollo económico y la diversidad

Con el objetivo de desarrollar el plurilingüismo de los ciudadanos europeos así como de fomentar el intercambio económico y la diversidad, la Comisión Europea (Commission of the European Communities, 1995, 2008) y el Consejo de Europa (Skolverket 2004:3.) han diseñado políticas de competencia lingüística para ser implementadas en sus estados miembros.

En este aspecto es importante mencionar uno de sus documentos fundacionales de esta estrategia europea de plurilingüismo, el *White Paper on Education and Training. Teaching and Training. Towards the Learning Society*, por el cual la Comisión Europea (1995) establece el aprendizaje de lenguas extranjeras como una condición necesaria para la equidad educativa:

It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility [...] it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue (Commission of the European Communities, 1995: 47, nuestro subrayado)

¹ **Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar y discutir la implementación de las medidas políticas para el desarrollo del plurilingüismo creadas por la Unión Europea y el Consejo de Europa en contextos nacionales partiendo del análisis de la situación del idioma español como materia curricular en Suecia.

Partiendo de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes contextos este artículo discute las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que diversos contextos ofrecen para el desarrollo del español como asignatura idioma moderno en la escuela sueca. Este artículo está basado en investigación de la Universidad de Upsala durante el período 2011-2013 que analiza la situación de los profesores, los resultados de los alumnos y las posibilidades de desarrollo del español está basada en un análisis de estadísticas nacionales, de documentos de la política educativa y lingüística a nivel nacional y europeo, así como en entrevistas a representantes de autoridades suecas y españolas, sindicatos y asociaciones de profesores y entrevistas individuales con profesores. En este artículo se incluye también un análisis de estadísticas recientes publicadas durante el periodo 2014-2016 por la Agencia Nacional para la Educación de Suecia.

² **Guadalupe Francia** es catedrática en *The School of Education, Culture and Communication (UKK)* de la Mälardalens Högskola en Suecia.

El crecimiento explosivo del español en el contexto educativo de países nórdicos como Suecia es en parte un resultado de estas políticas de plurilingüismo. A su vez es también un signo del valor económico, social y cultural del idioma español a nivel internacional.

El hecho de ser la segunda lengua mundial con alrededor de 470 000 000 de hablantes nativos, cerca del 6,7 % de la población mundial (Instituto Cervantes 2015), ha también contribuido para convertir al español en la opción de idioma moderno más popular entre los alumnos suecos. A más de veinte años de su introducción como opción en la asignatura idioma moderno, el español ha sufrido un auge inesperado en la escuela sueca a costa del idioma alemán y del francés.

Sin embargo, esta explosiva popularidad ha conllevado problemas en la enseñanza de la lengua española: la falta alarmante de profesores con título formal y autorización profesional para enseñar esta asignatura, así como el alto porcentaje de alumnos que abandonan los cursos de español ponen en duda la calidad de su enseñanza.

El objetivo de este artículo es analizar y discutir la implementación de las medidas políticas para el desarrollo del plurilingüismo creadas por la Unión Europea y el Consejo de Europa en contextos nacionales partiendo del análisis de la situación del idioma español como materia curricular en Suecia.

A partir de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes contextos (Ball 1994, Ball, Meg Maguire and Annette Braun 2012) este artículo analiza la situación particular de la asignatura idioma moderno opción español a fin de discutir sus dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Con este objetivo se presenta una investigación realizada por la universidad de Uppsala (Francia & Riis 2013) sobre el panorama del español como lengua moderna en la escuela sueca. Esta investigación que analiza la situación de los profesores, los resultados de los alumnos y las posibilidades de desarrollo del español está basada en un análisis de estadísticas nacionales, de documentos de la política educativa y lingüística a nivel nacional y europeo, así como en entrevistas a representantes de autoridades suecas y españolas, sindicatos y asociaciones de profesores y entrevistas individuales con profesores. En este artículo se incluye

ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

también un análisis de estadísticas recientes publicadas durante el periodo 2014-2016 por la Agencia Nacional para la Educación (en sueco: Skolverket) de Suecia.

Como método de análisis se ha utilizado el modelo DAFO basado en el estudio de los factores internos (**D**ebilidades) y externos (**A**menazas) a la asignatura que influyen negativamente en su desarrollo. Este modelo incluye también el análisis de los factores internos (**F**ortalezas) y externos (**O**portunidades) a la asignatura que influyen positivamente.

El español como lengua moderna en Suecia

El contexto histórico

A nivel nacional Suecia se caracteriza por una larga tradición de política de desarrollo de competencia lingüística. Así pues la Comisión de Asuntos Escolares del año 1946 (en sueco:1946 års Skolkommission) (SOU 1948:27) recomendó en su propuesta de escuela común de nueve años para todos los ciudadanos la enseñanza del inglés como materia obligatoria. Si bien esta propuesta de escuela común para todos se concretizó recién en el año 1962, el informe del año 1948 puede ser interpretado como un hito de la larga tradición de políticas de competencia lingüística en Suecia. Con la creación de la escuela común en el año 1962 no solo se introdujo el inglés como lengua extranjera obligatoria, sino que se introdujo el alemán y el francés como segundas lenguas optativas. De acuerdo con la Universidad de Valencia & Ministerio de Educación, (2011) esta larga tradición de política de plurilingüismo es debida, entre otras otras razones, al número limitado de hablantes de sueco a nivel mundial.

Sin embargo, a partir de la década del noventa la globalización económica, social y cultural hizo más evidente la necesidad del mercado laboral de tener personal lingüísticamente competente en otros idiomas extranjeros, además del inglés, en particular en alemán, español y chino, a fin de afrontar el desafío de la globalización (SOU 1992:94; Lärarnas Riksförbund & Svenskt Näringsliv 2011).

Con este objetivo, la reforma curricular del año 1994 aumentó en forma significativa las horas de enseñanza de la asignatura idioma moderno. A su vez introdujo al idioma español como opción lingüística en la escuela obligatoria sueca. Si bien en el período anterior a la reforma el español ya podía ser elegido como opción en el bachillerato sueco y ocasionalmente en ciertos institutos de enseñanza

obligatoria, es partir del año 1994 que el español se expande en la escuela obligatoria (Francia & Riis 2013).

Como hemos señalado anteriormente, el hecho de que fuera justo el español que se eligiera como tercera opción en la asignatura idioma moderno (las otras dos eran ya el alemán y el francés) se puede explicar en parte por la posición del español como segunda lengua mundial. A su vez un informe del Instituto Cervantes de Estocolmo (Álvarez Montalbán & Albanessi, 2004) explica este auge también como resultado de la estrecha relación entre Suecia, España y Latinoamérica a causa de los siguientes factores históricos, socio-económicos y culturales: la participación de voluntarios suecos en la Guerra Civil Española, el considerable porcentaje de turistas suecos en España desde los años sesenta, el establecimiento de empresas suecas en España a partir de la caída del régimen franquista, la inmigración latinoamericana mayoritariamente de refugiados políticos en la década del setenta, el constante intercambio económico, cultural y político entre España y Suecia desde la década de los ochenta así como la gran popularidad de la literatura, el cine y la música españoles y latinoamericanos a nivel mundial.

El contexto jurídico

Como señalamos anteriormente, la puesta en marcha de políticas europeas de plurilingüismo en Suecia ha implicado el fortalecimiento de la materia idioma moderno en lo que respecta al aumento de cantidad de horas y la introducción del español como opción en idioma moderno en la escuela obligatoria a partir de la reforma educativa de los años noventa.

En la actualidad, la Ley Nacional de Escuelas (en sueco: Skollagen) (SFS 2010:800) estipula que cada escuela debe ofrecer, más allá del inglés, una materia de segunda lengua extranjera. A su vez el Reglamento Nacional de Escuelas (en sueco: Skolförordningen) obliga a municipios a ofrecer cursos de idioma moderno en al menos dos idiomas entre francés, español y alemán en el nivel de la escuela obligatoria (SFS 2011:185).

La Ley Nacional de Escuelas establece también que la asignatura idioma moderno puede ser cursada en forma de “*elección de idioma*” (en sueco: *språkval*) o en forma de “*elección del alumno*” (en sueco: *elevval*). A partir de sexto o séptimo año escolar los

alumnos pueden elegir una segunda lengua extranjera³, en el contexto de la materia idioma moderno. Esta posibilidad se llama *elección de idioma* (en sueco *språkval*) en la escuela sueca. A su vez la ley nacional de educación (SFS 2011:185, cap. 9) obliga a la escuela en ofrecer a los alumnos una variedad de materias optativas aparte del idioma moderno. Las escuelas pueden también ofrecer el español como una opción en el contexto de materias optativas que el alumno elige libremente (en sueco *elevval*), a parte de la materia idioma moderno. Es decir que un alumno sueco puede por ejemplo cursar francés en el contexto de la materia optativa *idioma* moderno (en sueco esta elección se llama *språkval*) y a su vez elegir cursar español en el contexto de la materia curricular *elección del alumno* (en sueco esta elección se llama *elevval*).

Español es el idioma dominante en el marco de elección de idioma moderno en la escuela obligatoria. Así pues por ejemplo en el año 2015, un 56 % de los alumnos del noveno curso eligieron español como opción de lengua extranjera en el contexto de la materia idioma moderno (*språkval*) (Skolverket 2015a)

El programa de estudio de la asignatura idioma moderno es único para todos los idiomas modernos con excepción del idioma chino que tiene su propio programa de estudios. Este programa único incluye siete niveles de conocimientos del idioma que coinciden en parte con los niveles establecidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). Sin embargo, existen diferencias en lo que refiere el nivel A1 y C2 a tener en cuenta entre los dos documentos (Francia & Riis 2013).

A su vez, el Reglamento Nacional de Escuelas (SFS 2011:185) estipula la no obligatoriedad de la materia idioma moderno. Este reglamento concede la opción al alumno de elegir lengua materna (la propia del alumno), sueco o sueco como segunda lengua, sueco/inglés o Lengua de signos en vez de seguir un curso de idioma moderno.

El carácter no obligatorio de la materia idioma moderno dispuesto por el marco jurídico nacional crea un contexto diferenciado para esta asignatura con respecto a las otras asignaturas curriculares de la escuela obligatoria (Francia & Riis 2013). Además, el Reglamento Nacional de Escuelas (SFS, 2011:185) establece diferencias significantes entre las asignaturas en lo que respecta al establecimiento de los niveles de conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos (en sueco: *kunskapskraven*). Este reglamento establece niveles mínimos obligatorios ya

³ La primera lengua extranjera es el idioma inglés que no está incluido en las opciones de la materia idioma moderno, pues el inglés es una materia independiente y obligatoria en la escuela sueca.

en el curso tercero de la escuela obligatoria para las asignaturas matemática, sueco, sueco como segunda lengua y las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales. Para todas las otras asignaturas, con excepción de idioma moderno estos niveles obligatorios son establecidos a partir del curso sexto. Sin embargo, para la asignatura de idioma moderno esta obligación rige recién a partir del último curso de la escuela obligatoria, es decir en el curso noveno.

A su vez la ley de Educación establece solo evaluaciones optativas para la asignatura idioma moderno, a diferencia de por ejemplo asignatura como matemáticas, sueco e inglés que tienen evaluaciones nacionales obligatorias.

El alumnado como contexto

Como hemos presentado anteriormente, la popularidad del español como opción de segunda lengua extranjera de asignatura idioma moderno ha sido extraordinaria, desplazando ampliamente a otras opciones más tradicionales como el francés y el alemán. El siguiente cuadro, desarrollado a partir de las estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015^a) refleja la evolución del español como opción de lengua en el contexto de la materia idioma moderno desde el año escolar 1997/1998 al año escolar 2015/2016:

Año escolar	Sexto curso Niñas	Sexto curso Niños	Séptimo curso Niñas	Séptimo curso Niños	Octavo curso Niñas	Octavo curso Niños	Noveno curso Niñas	Noveno curso Niños
1997/1998	9,4 %	8 %	9,6 %	7,6 %	6,2 %	4,7 %	5,9 %	3,7 %
2015/2016	31,9 %	29,1 %	50 %	43,6 %	46,1 %	38,8 %	42,6 %	35,4 %

Tabla 1: Aumento del porcentaje de alumnos que eligen del español como idioma moderno⁴

Un proceso de crecimiento inverso al del español se ha registrado tanto para el idioma alemán como el francés. Como ejemplo desarrollamos un cuadro a partir de las cifras presentadas por la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015a) del curso sexto en idiomas alemán y francés donde la cantidad de alumnos que eligieron estos idiomas descendió considerablemente durante el período 1997/1998-2015/2016:

⁴ Tabla desarrollada por la autora en base a las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015a) Elevökningen i grundskolan fortsätter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

Año escolar	Alemán Sexto curso Niñas	Alemán Sexto curso Niños	Francés Sexto curso Niñas	Francés Sexto curso Niños
1997/1998	25 %	16,4 %	31,5 %	36,7 %
2015/2016	13,9 %	10,2 %	11,1 %	15,5 %

Tabla 2: Descenso del porcentaje de los alumnos que eligen alemán y francés como idioma moderno⁵

El considerable descenso de alumnos que eligen el francés o el alemán como opción de idioma es también evidente en los cursos séptimo, octavo y noveno de la escuela sueca. (Skolverket 2015a).

Sin embargo, en el caso del idioma moderno en su forma de “elección del alumno” el alemán lleva la delantera, seguido por el español en los cursos octavo y noveno. En los cursos sexto y séptimo es también el español el más elegido por los alumnos como elección individual del alumno (Skolverket 2015a).

La superioridad del español como opción más elegida por los alumnos se extiende también a la escuela post obligatoria (escuela secundaria). De acuerdo con las estadísticas de Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015b), 25 % de la totalidad de alumnos del año escolar que terminó dicho ciclo o que obtuvo un título de estudio por 2500 puntos había elegido el español como opción de segunda lengua. El alemán (14%), el francés (11 %) y el italiano (4 %) se ubican en el segundo, tercero y cuarto lugar respectivamente a gran distancia del español.

El hecho de que el español se haya convertido en la opción de idioma moderno más popular no trae consigo solo consecuencias positivas para las escuelas suecas. El español es también la opción con mayor porcentaje de abandono por parte del alumnado. En un informe de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2011:29) se constataba que “... el porcentaje porcentual de alumnos que abandonaban el curso de español era proporcional a la cantidad de alumnos que cursan la materia”. Este informe sostiene que la causa de esta tasa de abandono es paradójicamente la popularidad del español. Según la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2011), se puede distinguir dos grupos de

⁵ Tabla desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015a) Elevökningen i grundskolan fortsätter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

alumnos que eligen cursar idioma moderno, los interesados en los idiomas que suelen no necesitar apoyo escolar extra y los alumnos que no están interesados en el estudio de lenguas, pero que eligen la opción de segunda lengua por la popularidad del idioma. Este segundo grupo suele incluir también alumnos con necesidad de apoyo pedagógico en su proceso de aprendizaje, así como alumnos que corren el riesgo de abandonar el curso de idioma moderno. Dado que el español es el idioma más popular, también es el idioma que tiene mayor cantidad de alumnado perteneciente a esta segunda categoría. De acuerdo a Francia & Riis (2013) el hecho de que español tenga la mayor cantidad de profesores sin título formal y sin autorización profesional dificulta aún más la posibilidad de estos alumnos de recibir la asistencia pedagógica necesaria. Esta consecuencia contribuye a su vez a un mayor abandono en la opción español que en la de otras opciones de idioma moderno.

A su vez, las estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015c) muestran resultados de los alumnos de español relativamente positivos en lo que respecta sus notas finales del curso noveno durante el año escolar 2015/2016 es el siguiente:

Idioma	Nota F	Nota E	Nota D	Nota C	Nota B	Nota A	Falta información	Promedio de nota en puntos
Alemán	2,8	22,6	20,7	25,3	16,2	12,0	0,4	13,9
Francés	3,3	19,2	17,3	24,0	19,1	16,7	0,5	14,4
Español	3,3	22,5	18,3	23,1	16,8	15,4	0,6	14,1

Tabla 3: Notas en la asignatura idioma moderno de los alumnos del curso noveno en el año escolar 2015/2016⁶

Sin embargo, la evaluación internacional *European Survey on Language Competences, ESLC*, desarrollada dentro del marco de política de plurilingüismo de la Unión Europea (Skolverket 2012) mostraba que el nivel de los alumnos suecos en idioma español era bajo en su medición del año 2011. Una nueva evaluación internacional iba a ser realizada en el año 2016 pero fue cancelada por decisión de la Unión Europea.

⁶ **Tabla** desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015c) *Betyg i grundskolan årskurs 9 läsåret 2014/15 Tabell 7 A: Samtliga elever, fördelning av ämnesbetyg och underlag saknas samt genomsnittlig betygspoäng i årskurs 9, läsåret 2014/15* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2014-15-1.240257>

	No alcanzó el nivel A 1	Alcanzó el nivel A1	Alcanzó el nivel A2	Alcanzó el nivel B1	Alcanzó el nivel B2
Leer	24,2	57,0	11,8	5,6	1,4
Escuchar	37,2	50,4	9,5	2,5	0,5
Escribir	45,5	43,4	8,7	2,1	0,3

Tabla 4. Niveles de idioma alcanzados en español por los alumnos suecos del noveno curso de la escuela obligatoria. Porcentaje de alumnos (%) (Skolverket 2012:58)⁷

Los profesores como contexto

Estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2016a) muestran que durante el año escolar 2014/2015 había a nivel nacional 1899 profesores de español activos en la escuela obligatoria sueca.

Sin embargo, el incremento masivo del número de alumnos que elige al idioma español ha traído aparejado dificultades para reclutar profesores con títulos formales y autorización profesional. Estas dificultades son especialmente alarmantes en el español en comparación con el francés o alemán (Francia & Riis 2013).

En los cursos séptimo, octavo y noveno de la escuela obligatoria en el año escolar 2015/2016 los registros de profesores con autorización profesional era uno de los más bajos para el español, teniendo esta opción cerca de un 60 % de profesores con autorización profesional en comparación con cerca de un 80 % en francés y alemán. Estos dos últimos idiomas registran además junto con la asignatura historia, el porcentaje mayor de profesores con autorización profesional entre todas las asignaturas de la escuela obligatoria. Los porcentajes para los tres idiomas son similares aun si se analiza los datos de profesores con autorización profesional que además tienen un puesto de trabajo a tiempo completo. Una lectura de estos datos, nos permiten constatar que solo 3 de cada 5 profesores de español tienen autorización profesional para impartir la materia idioma moderno opción español durante el año escolar 2015/2016. A pesar del bajo porcentaje de profesores con autorización profesional en español con respecto a francés o alemán, es importante señalar que se ha registrado un avance con respecto a años anteriores, donde el porcentaje del año escolar anterior era de alrededor de 50 %. (Skolverket 2016b).

⁷ Tabla desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2012:58) *Internationella Språkstudien 2011*. Rapport 375. Skolverket: Stockholm

Sin embargo, el español tiene un gran número de profesores con lengua materna español a diferencia del alemán y el francés. En este grupo de profesores con lengua materna español se encuentran profesores con autorización profesional, así como profesores sin autorización profesional, pero con estudios pedagógicos superiores realizados en Suecia, en su país de origen, o profesores sin autorización profesional, y sin estudios pedagógicos superiores, pero con diploma académico de español o de otras asignaturas, así como profesores sin estudios académicos en español ni en otras asignaturas. Esta diversidad en el grupo de profesores de español lo convierte en un grupo polifacético, característica que lo distingue del grupo de profesores de alemán o francés. (Francia & Riis 2013).

El crecimiento explosivo del español ha también repercutido negativamente en las condiciones de trabajo de los profesores a causa de la falta de recursos para esta materia en ciertas escuelas y municipios. Al ser la materia idioma moderno una asignatura optativa, ciertas escuelas tienden a dar prioridad el limitar sus recursos en la capacitación y la mejora de condiciones de trabajo de los profesores de asignaturas obligatorias con evaluaciones obligatorias cuyos resultados son publicados en listas de ranking en diarios.

La existencia de cursos de grupos numerosos y heterogéneos en su nivel de conocimiento sumado a la falta de recursos pedagógicos para afrontar la diversidad del alumnado dificultan las condiciones de trabajo de los profesores de español como idioma moderno. En ciertas escuelas existe también la tendencia de ubicar la materia idioma moderno español en horarios desfavorables como lunes a primera hora o viernes a la última hora (Francia & Riis 2013).

Si bien el español cuenta con una oferta de cursos de formación continua de los profesores variada y de calidad, no todos los profesores tienen acceso a dicha formación ya que ciertas escuelas y municipios dan en cambio prioridad en la formación continua de los profesores de asignaturas obligatorias como matemática, sueco e inglés. Si bien actores nacionales (Agencia Nacional de Educación, universidades, Utbildningsradio, asociaciones de profesores de Español, sindicatos de profesores, etc.) como actores internacionales (Consejería de educación de España, Instituto Cervantes, etc.) ofrecen cursos de interés y calidad para los profesores de español, la negativa de ciertos directores de escuela en poner suplentes en los cursos de español para permitir al profesor titular de asistir a dichos cursos dificultan el acceso a la formación continua del profesorado. Otras barreras

son la falta de información sobre la oferta de formación continua, así como la concentración de dichos cursos en las grandes ciudades lo que dificulta la participación de los profesores de zonas rurales (Francia & Riis 2013).

En lo que respecta a los proyectos de formación continúa es interesante de señalar el proyecto de Auxiliares de conversación españoles en el extranjero, proyecto de cooperación entre el ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con ciertos municipios suecos. A través de este proyecto se financia profesores diplomados en España que brindan apoyo pedagógico a los profesores de español en la escuela sueca (Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2016). Si bien este sistema de auxiliares es reducido en su alcance a nivel nacional puede ser en forma puntual una estrategia de interés para la formación continua y el apoyo pedagógico de los profesores de español en ciertas escuelas suecas.

Los profesorados de español como contexto

En Suecia existen dos tipos de diploma para el profesor de español como idioma moderno: uno para para impartir clases en el ciclo obligatorio con alumnos de 12 a 16 años con una duración de 4,5 años de estudio y otro para el ciclo secundario no obligatorio (para alumnos de 16 a 19 años) con una duración entre 5 y 5 años y medio. Ambos profesorados son parte de los estudios impartidos por universidades. El profesorado de español para el ciclo de la escuela obligatoria requiere a su vez solo entre 1,5 a 2 años de estudio del idioma español. Al formar el profesorado de escuela obligatoria en tres asignaturas para impartir, el alumno también puede elegir tener el español como asignatura central o como segunda o tercera asignatura (Francia & Riis 2013).

Si bien nueve centros de estudios con buena difusión geográfica ofrecen formación de profesores de español, el número de estudiantes para dichos profesorados es muy reducido (Francia & Riis 2013).

Para ejemplificar el poco interés por los jóvenes en seguir el profesorado de idioma moderno, vamos a presentar estadísticas (Lärarnasnyheter 2015) del número de estudiantes que han ingresado en el año 2012 en los profesorados de español, francés y alemán⁸:

⁸ Fuente: Estadísticas de Universitets- och högskolerådet, elaborada por Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

Asignatura	Orientación curso 7-9	Ciclo secundario	Total
Alemán	3	29	32
Francés	5	35	40
Español	5	70	75

Tabla 5: Número de estudiantes que han ingresado en el profesorado de español, francés y alemán en el año 2012⁹

Un informe de la Dirección de Estudios universitarios (Svensson & Universitetskanslersämbetet 2015) sobre la relación entre horas curriculares de cada materia y el promedio nacional de profesores diplomados en el año corrobora el déficit de profesores de español en relación a su demanda a nivel escolar. Este informe que hace un análisis de la evolución de diplomados en las distintas formas de profesorado de español desde el año académico 2004/2005 hasta año académico 2013/2014 muestra una evolución levemente positiva. Durante este período la cantidad total de profesores diplomados de español ha sido de 794, una cantidad muy insuficiente en relación a la demanda de profesores necesaria para responder a la elevada cantidad de alumnos que eligen el español como idioma moderno tanto en la escuela obligatoria como en el escuela secundaria/post obligatoria).

Este informe (Svensson & Universitetskanslersämbetet 2015) considera al sistema de planificación de las carreras universitarias basado en la libre elección por parte de los estudiantes como una causa del déficit. Al no haber interés por parte de los jóvenes en seguir este profesorado, la universidad tampoco lleva a cabo un dimensionamiento de estos profesorados para cubrir la demanda de profesores a nivel escolar. Es por ello que se recomienda medidas nacionales específicas del gobierno central para regular la oferta de cupos en el profesorado de acuerdo a la demanda del mercado de trabajo, y no solo al interés de los jóvenes.

Como venimos señalando, el pronóstico de reclutar profesores recién recibidos no es tampoco positivo en un futuro cercano. Al mismo tiempo estas cifras negativas solo reflejan la cantidad de alumnos ingresados en el profesorado y no la cantidad de diplomados. Teniendo en cuenta que no todos los alumnos llegan a diplomarse a tiempo o que algunos abandonan la carrera, el pronóstico de cubrir la gran

⁹ Tabla desarrollada por la autora a partir de la siguiente fuente: Estadísticas de Universitets- och högskolerådet, elaborada por Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

necesidad de profesores de español con los profesores recién diplomados es alarmantemente negativo.

Posibilidades, obstáculos, amenazas y desafíos

A pesar del desarrollo de políticas de plurilingüismo a nivel europeo y nacional la situación de la asignatura idioma moderna y en particular de su opción español en el sistema escolar sueco ha sufrido obstáculos y desafíos que deben ser tenidos en cuenta para la puesta en práctica en forma exitosa de estas políticas en el nivel escolar.

Estudios sobre la implementación de políticas europeas de plurilingüismo en contextos nacionales (Bulajeva & Hogan-Brunb 2010, Skolinspektionen 2010, Skolverket 2011, Ping 2013) muestran el aumento del interés de los gobiernos nacionales en el desarrollo de estrategias políticas para fomentar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de sus ciudadanos. Sin embargo, estas investigaciones muestran también la complejidad y la dificultad en la implementación de estas políticas. Estas investigaciones consideran necesarias las siguientes condiciones estructurales para el éxito de estas políticas en el contexto nacional: a) financiamiento y recursos económicos suficientes; b) continuidad pedagógica en la enseñanza de las lenguas extranjeras; c) formación inicial y continua de calidad para los profesores; d) estrategias que estimulen a profesores, escuelas y otros actores de relevancia a diseñar proyectos propios para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras; estrategias iniciadas por las propias escuelas para incrementar el reconocimiento del aprendizaje de idiomas modernos, aparte del inglés, por parte del personal escolar, alumnos, padres y otros actores importantes de la comunidad.

Al mismo tiempo una investigación europea (Romaine 2013) ha señalado a las políticas de austeridad económica y los recortes presupuestarios en educación como factores con impacto negativo en la implementación de las políticas de plurilingüismo de la Unión Europea en los contextos escolares de sus estados miembros.

Investigaciones anteriores sobre la implementación de políticas de plurilingüismo en Suecia (Cabau Lampa 2007; Tholin & Lindkvist 2009) consideran a la falta de obligatoriedad de la asignatura idioma moderno, el carácter optativo de las pruebas nacionales de esta asignatura y el establecimiento tardío de los niveles de

conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos (en sueco: kunskapskraven) como obstáculos considerables en el desarrollo de estas políticas en contexto nacional sueco. Estos estudios muestran además los efectos negativos de la descentralización del sistema escolar sueco en la distribución equitativa de los recursos económicos destinados a la enseñanza del idioma moderno a nivel municipal y de centro escolar.

El análisis de la situación del idioma español como opción en la asignatura idioma moderno presentado en este artículo confirma los resultados de estas investigaciones anteriores (ver Bulajeva & Hogan-Brunb 2010, Ping 2013, Romaine 2013, Cabau Lampa 2007, Tholin & Lindkvist 2009).

Este análisis pone además en evidencia las siguientes posibilidades, dificultades, oportunidades y amenazas para el desarrollo del español en el sistema escolar sueco.¹⁰

Factores	Fortalezas	Debilidades	Oportunidades	Amenazas
El contexto histórico	Posición del español como lengua mundial Confianza del idioma español en la sociedad sueca	Posición más débil del idioma español en comparación con el inglés El español carece de tradición como asignatura, en comparación con el francés y el alemán	Las demandas de la globalización de multilingüismo La política lingüística ofensiva de Suecia	Posición más sólida del inglés en el sistema escolar sueco El idioma chino
El contexto jurídico	Los marcos jurídicos europeos y nacionales apoyan el multilingüismo	El español como lengua moderna no obligatoria	Continuación de la políticas y actividades de desarrollo para el multilingüismo a nivel europeo	Autonomía municipal gran variación de los recursos para asignaturas no obligatorias

¹⁰ Fuente: Francia G. & Riis U. (2013) *Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar*. FBA. Uppsala universitet.

<p>Los alumnos como contexto</p>	<p>Un gran número de alumnos que se incrementa rápidamente desde hace tiempo Asignatura optativa – buena motivación</p>	<p>Un gran número de alumnos que se incrementa rápidamente desde hace tiempo sin un incremento equivalente de los recursos Expectativas erróneas en el español Baja motivación para aprender Muy poca información a los alumnos</p>	<p>Continuación de la popularidad del español en la sociedad sueca</p>	
<p>Los profesores como contexto</p>	<p>Un cuerpo docente que ha demostrado que se pueden crear situaciones de enseñanza innovadoras</p>	<p>Un perfil de profesor polifacético con un alto porcentaje de profesores sin título Gran carga de trabajo a causa del desequilibrio entre el número de alumnos y los recursos Cuerpo docente con experiencia de grupos de alumnos homogéneos</p>	<p>Continuación de la política multilingüe europea Introducción de la autorización profesional para profesores</p>	<p>Una cultura escolar que sigue aceptando el empleo de profesores sin título</p>
<p>La formación inicial de los profesores</p>	<p>Algunos profesores nacieron en el país de la lengua de destino y tienen buenos contactos allí Nueve centros de estudios</p>	<p>Alto porcentaje de profesores sin título Relativamente poco espacio para conocimientos de las asignaturas en español</p>	<p>Introducción de la autorización profesional para profesores Lärarlyftet II* y el desarrollo general de las cualificaciones A medio y largo plazo:</p>	

	con buena difusión geográfica ofrecen formación de profesores de español		Cuestionamiento del programa del profesorado, 7-9 a causa del poco espacio para estudios de asignaturas específicas de español Escuela de investigadores de español en Lund	
La formación continua de los profesores	Diversidad de ofertas de actores nacionales e internacionales	Concentración en ciertas localidades y grandes ciudades Falta de información acerca de cursos de formación profesional	Actores comprometidos que dictan cursos de formación calificada profesional en Suecia y en los países del idioma Läraryftet II*	Continuación de la concentración en ciertas localidades

Tabla 6: Posibilidades, dificultades, oportunidades y amenazas para el desarrollo del español en el sistema escolar sueco¹¹

Conclusiones

A partir de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes niveles (Ball 1994, Ball, Meg Maguire and Annette Braun 2012, Taylor et al. 1997) hemos presentado un análisis de diversos contextos del sistema escolar y de la sociedad sueca a fin de discutir las dificultades, amenazas y fortalezas en la implementación de políticas de multilingüismo europeas en el contexto nacional sueco

Con este objetivo se ha analizado la situación particular de la asignatura idioma moderno opción español a fin de reflexionar sobre las dificultades, amenazas,

¹¹ Fuente: Francia G. & Riis U. (2013) Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar. FBA. Uppsala universitet

fortalezas y oportunidades que diversos contextos ofrecen para el desarrollo del español como asignatura idioma moderno en la escuela sueca.

Como hemos presentado anteriormente, los diversos contextos presentados ofrecen elementos positivos y negativos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del español en el contexto escolar sueco. A su vez los diversos contextos interactúan entre si reforzando u obstaculizando los impactos de dichos elementos.

Así es como el carácter opcional de la materia idioma moderno, debilidad fundamental de la opción español, puede ser interpretado en parte por la posición del español en mundo y en Suecia en relación al inglés. La posición dominante del inglés como primera lengua extranjera en el sistema escolar sueco y en contexto global económico y cultural es una amenaza constante al desarrollo del idioma español en la escuela sueca. Si bien el auge del español es debido en parte a la estrecha relación entre Suecia, España y Latinoamérica que se convierten en su fortaleza, su posición en la escuela sueca sigue siendo secundaria. Esta debilidad del español y de las otras lenguas modernas, explicaría el hecho de que la asignatura idioma moderno sea solo una asignatura opcional que además carezca de exámenes obligatorios. A su vez, puede además explicar ciertas culturas escolares en las cuales rectores, profesores, así como alumnos y padres consideran innecesaria la enseñanza de una segunda lengua extranjera a parte del inglés y por ende desarrollan estrategias de resistencia a la expansión de idiomas modernos como el español, francés o alemán en el aula.

Asimismo, el auge del español entre los alumnos suecos se transforma en ciertos contextos escolares en su debilidad con respecto al alemán y al francés. Este auge explosivo del alumnado no está correspondido en ciertos contextos por el incremento necesario de recursos económicos y financieros. La creencia popular del español como “idioma de vacaciones” es parte de su popularidad, pero al mismo tiempo se transforma en su debilidad al crear expectativas erróneas sobre la facilidad de su aprendizaje. Por consecuencia se corre el riesgo de atraer alumnos con baja motivación para estudiar español dado su reputación de “idioma veraniego”. A esto se suma la poca información que reciben los alumnos en el momento de la elección de idioma corriendo el riesgo de hacer elecciones en base a falsas premisas.

La descentralización de recursos y de la interpretación de los objetivos y contenidos académicos curriculares introducida por la reforma neoliberal de fines de los años ochenta dificulta la equidad educativa en la enseñanza del español como idioma moderno. Este proceso de descentralización ha dado como resultado un nivel considerable de autonomía municipal originando una gran variación en recursos humanos y económicos destinados a las asignaturas no obligatorias.

Estos obstáculos y amenazas se ven reformados por la falta de profesores con título formal y autorización profesional para impartir la materia, así como la reducida cantidad de jóvenes interesados en obtener un diploma como profesor de idioma moderno. Estos factores dan origen a un perfil polifacético del profesor de español con alto porcentaje de profesores sin título formal ni autorización profesional. Si bien este perfil polifacético puede ser considerado como una fortaleza por incluir profesores con título formal y autorización profesional con español de lengua materna y con buenos contactos con las culturas de los países de habla hispana, este perfil polifacético puede ser también un obstáculo si se caracteriza el gran número de profesores sin título formal ni autorización profesional. Este obstáculo es especialmente problemático si se tiene en cuenta que el español atrae a alumnos sin motivación en estudios de lengua dada su popularidad por “idioma veraniego.”

El análisis de los diversos contextos, así como de su interacción muestran como la implementación de políticas de multilingüismo europeo en contextos nacionales, así como el desarrollo de la enseñanza del español como estrategia de multilingüismo encuentran focos de resistencia en el contexto escolar sueco. Si bien existen factores en diversos contextos que, con impactos positivos en su desarrollo, es importante a nivel nacional, municipal y escolar de tomar medidas específicas para evitar dicha resistencia y de lograr una implementación exitosa de dichas políticas, en particular en el caso de la enseñanza del idioma español como s lengua. Si bien este análisis está basado en la experiencia de un país nórdico como Suecia, puede ser también de interés para reflexionar sobre la situación del español como lengua extranjera en otros contextos europeos con políticas de fomento del multilingüismo.

Finalmente, a partir del análisis presentado en este artículo se propone las siguientes recomendaciones para propiciar tanto los objetivos de multilingüismo y en particular el desarrollo del idioma español en la escuela sueca:

- Introducir la obligatoriedad de la asignatura idioma moderno en la escuela sueca.
- Introducir la asignatura idioma moderno en forma más temprana en la escuela obligatoria.
- Establecer los niveles de conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos en forma más temprana.
- Desarrollar estrategias para brindar mayor información a alumnos y padres sobre la elección de idiomas en la asignatura idioma moderno
- Dejar de ofrecer la opción sueco/español como alternativa a idioma moderno
- Introducir estrategias que regulen la autonomía municipal si esta obstaculiza el derecho de educación equitativa en la asignatura idioma moderno
- Incrementar datos estadísticos y proyectos de investigación y desarrollo sobre la enseñanza del español en el contexto escolar sueco
- Introducir estrategias específicas a nivel nacional para incrementar la calidad del profesorado de español, así como para incrementar el número de estudiantes diplomados en esta asignatura.
- Desarrollar estrategias de seguimiento de la situación laboral de los profesores
- Elaborar estrategias a nivel municipal y de centro escolar para desarrollar la cooperación colegial entre los profesores de las lenguas que se imparten dentro de la asignatura idioma moderno
- Elaborar estrategias a nivel municipal y de centro escolar para mejorar la información sobre cursos de formación profesional, subvenciones para viajes en el contexto de formación continua de profesores.
- Desarrollar estrategias para el desarrollo del material pedagógico y digital como instrumento didáctico para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la asignatura español.

Bibliografía

Alvarez Moltaban, F. & Albanesi, L. (2004) La enseñanza del español en Suecia en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Plaza & Janés , 339-361.

Ball, S.J. (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press

ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

Ball, S.J, Maguire M. and Braun S. (2012) *How School Do Policy. Policy Enactments In Secondary Schools*. Routledge: London and New York

Bulajeva T.& Hogan-Brun G. (2010) Introducing early foreign language education in the Baltic Context. *Comparative Education*. Vol. 46, No. 1, February 2010, 79–97

Cabau Lampa B.(2007) Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? *Language Policy* (2007) 6:333–358 _ Springer 2007 DOI 10.1007/s10993-007-9055-6

Commission of European Communities (2008) *Meddelande från Kommissionen till Europaparlamentet, Rådet, Europeiska Ekonomiska och Sociala Kommittén samt Regionskommittén. Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt åtagande*. Bryssel den 18.9.2008 KOM (2008) 566 slutlig. http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_sv.pdf

European Commission (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Training towards the Learning Society* http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

European Commission (2012) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*.http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

Francia G. & Riis U. (2013) *Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar*. FBA. Uppsala universitet.

Francia G. & Riis U. (2014) Tillväxtens risker: En rapport om spanska som modernt språk. *Lingua* 2014, 2 , 2-6.

Instituto Cervantes (2016) *El Instituto Cervantes presenta el nuevo anuario "El español en el mundo"* http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm

Krzyzanowski M. & Wodak R. Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism Policy. *Language Policy* (2011) 10:115–136 DOI 10.1007/s10993-011-9196-5

Lärarnas Riksförbund & Svenskt näringsliv (2011) *Språk – en väg in i arbetslivet. En undersökning av Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund i samarbete med Demoskop*. September 2011. http://www.svensktnaringsliv.se/material/rapporter/sprak-en-vag-in-i-arbetslivet_140225.html

Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Auxiliares de conversación españoles en el extranjero. Convocatoria 2016-2017.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/050520/ficha/050520-2016-2017.html>

Ping W. (2013) Change and Development: A Case Study of the Implementation of Mandarin Chinese into the UK School Timetable *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 3(4): 532-541

Ponnert A. (2014) *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores.* Etudes Romaes de Lund 97. Centre for Languages and Literature. Lund University.

Romaine S. (2013) Politics and policies of promoting multilingualism in the European Union. *Language Policy* (2013) 12:115–137 DOI 10.1007/s10993-013-9277-8

Taylor S., Rizvi F., Lingard B., & Henry M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change.* London-New York: Routledge

Tholin J. & Lindqvist A. K. (2009) *Språkval Svenska/Engelska på grundskolan – en genomlysning.* Rapport 3:2009. Högskolan i Borås: Institution för pedagogik

SFS 2010:800 *Skollag.* http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2

SFS 2011:185 *Skolförordning.* http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K9

Skolinspektionen (2010) *Moderna språk. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:06.* <http://www.skolinspektionen.se/>

Skolverket (2004) Skolverket (2004) *Kursplaner i språk - internationella utblickar.* PM 2004-10-11.

Utredning av Tommy Lagergren. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011) *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska. Dnr 01-2010:5226.2011-01-31* <http://www.skolverket.se/>

Skolverket (2012) *Internationella Språkstudien 2011.* Rapport 375. Skolverket: Stockholm

Skolverket (2013) *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011.* Stockholm: Fritzes

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Skolverket (2015a) *Elevökningen i grundskolan fortsätter*
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

Skolverket (2015b) *Spanska är störst i gymnasieskolan.*
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/spanska-ar-storst-i-gymnasieskolan-1.230503>

Skolverket (2015c) *Betyg i grundskolan årskurs 9 läsår 2014/15 Tabell 7 A: Samtliga elever, fördelning av ämnesbetyg och underlag saknas samt genomsnittlig betygspoäng i årskurs 9, läsåret 2014/15.* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2014-15-1.240257>

Skolverket (2016a) *Personal i grundskolan läsår 2015/2016. Tabell 5A Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2015/16* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal>

Skolverket (2016b) *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2015/16*
PM Dokumentdatum: 2016-03-10 Dnr: 2016:415 3 (29)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3602>

SOU 1948: 27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* Statliga Offentliga Utredningar. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

SOU 1992:94 *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget

Svensson & Universitetskanslersämbetet 2015) • *Lärarexamina och ämnen i lärarexamina Nuläge och modell för ämnesvis dimensionering UKÄ RAPPORT 2015:17*
<http://www.uka.se/arkiv/rapporter/amnenilararstudenternasexaminanulageochmodellforamnesvisdimensionering.5.272b19ff14e2a77aec41ab27.html>

Universidad de Valencia & Ministerio de Educación (2011) *El mundo estudia español. Suecia.* Universidad de Valencia y Ministerio de Educación Secretaría de Educación y Formación profesional Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5>