

# El español y su circunstancia en la escuela sueca

Fernando López Serrano

Universidad de Lund

## Inger Enkvist, o el *cursus honorum* de una maestra

En la antigua Roma, antes de la llegada al poder de la dinastía Julio-Claudia, existía todo un sistema bien estructurado y planificado para llegar a ocupar los puestos más altos del poder político, donde cada una de las dos sillas curules que presidían el Senado de Roma representaban la cima más alta de ese poder: el puesto de cónsul. Si un ciudadano libre aspiraba a sentarse un día en alguna de esas dos sillas, sabía que el camino a recorrer iba a ser largo y duro. Debía estar mentalizado para afrontar durante casi dos décadas una carrera de fondo. Sin embargo, no se trataba de una carrera de obstáculos, sino que para el buen romano republicano, adusto, sobrio y disciplinado, no eran piedras lo que se iba a encontrar en el camino, sino **honoros**; por ello se le puso el nombre de *cursus honorum*, la carrera de los honores. Aquel sistema tenía su lógica. Si un hombre ha de tener la potestad de decidir cuestiones vitales para todos los ciudadanos del Estado, como las referentes al herario público, las modalidades matrimoniales y familiares e incluso una declaración de guerra, lógico era que tuviera conocimientos prácticos y no sólo teóricos sobre la mayoría de las cuestiones vitales que atañen al funcionamiento del Estado. Por todo ello, si alguien quería llegar a cónsul, primero tenía que pasar por toda una serie de puestos inferiores de la administración pública, como cuestor, edil, tribuno,

pretor, procónsul, y otros. En cada uno de esos cargos debía permanecer varios años, y no solo eso, sino también demostrar que había llevado a cabo una buena gestión si quería seguir ascendiendo en la carrera pública. Cada uno de esos cargos públicos representaba así un “honor” en la carrera del ciudadano, y su carrera de honores se culminaría si llegaba en algún momento de su vida a sentarse en una de esas dos sillas curules.

Querida y admirada Inger, tú has ocupado los últimos trece años la silla curul de la Filología Hispánica en Lund. No sólo la has ocupado, sino algo mucho más importante y significativo, la has construido con tus propias manos. Antes de ti no había cátedra en Lund, y gracias a ti, la cátedra de español de Lund seguirá siendo conocida por mucha gente y por muchos años más. Tú has hecho lo que muy poca gente en este ámbito académico puede decir. Has terminado con honores tu *cursus honorum* de maestra. Comenzaste en la escuela primaria, seguiste en la secundaria, como te parecía poco, movida por tu inagotable curiosidad y ánsia de conocimiento, seguiste formándote para ser profesora de bachillerato. Mientras ampliabas tus capacidades didácticas tratando con alumnos de todas las edades, continuabas estudiando más materias en la universidad, como el español, que colocaste en la parte superior una mochila que ya contenía sueco, inglés y francés. Seguiste corriendo y en tu carrera de los honores llegaste a la Universidad de Lund, donde finalmente te asentaste para impulsar tu carrera y llegar a la cima del *cursus honorum* de maestra que comenzaste hace tantos años: la cátedra de Lund.

Toda esta carrera te ha dado unos vastos conocimientos y una privilegiada perspectiva para poder volver la vista atrás y hablar con la autoridad y el rigor que te caracterizan acerca de los temas que son tus pasiones, como la literatura y la educación. Por fortuna para el hispanismo, elegiste el español como lengua en la que especializarte, al mismo tiempo que seguías cultivando tu interés por los temas educativos. Este pequeño artículo trata de combinar ambas materias, el español y la situación escolar, en concreto de Suecia<sup>1</sup>. Es un artículo crítico, como tú lo eres, pero también optimista, como tú; con la intención de ilustrar un problema real del sistema escolar sueco, para tratar de contribuir al debate – una de tus actividades favoritas– que sirva para mejorar esta situación.

---

<sup>1</sup> La mayor parte de este artículo, con algunas modificaciones, proviene de mi tesis *La enseñanza del pretérito indefinido e imperfecto españoles en ELE. Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. (2014) Lund, Media-Tryck, dirigida por Inger Enkvist y Paul Touati.



## Introducción

En los últimos años los resultados del estudio internacional PISA han señalado un constante descenso en el nivel de conocimientos generales de los escolares suecos. Esos mismos resultados pueden aplicarse a los estudios de idiomas no solo en un nivel escolar sino también en el ámbito universitario. Como señala Enkvist (2008:65), uno de los campos en los que se ha visto una progresiva pérdida en el nivel de conocimientos de los estudiantes universitarios de primer año es el aspecto del análisis gramatical, lo cual parece indicar que existe un creciente problema en el campo de la didáctica de la gramática en el nivel de bachillerato sueco. Como veremos en las siguientes páginas, la asignatura del español ha tenido una historia bastante singular en el sistema escolar sueco, marcada por un rapidísimo incremento del número de estudiantes en las últimas dos décadas, la alarmante falta de profesores cualificados para su enseñanza y una endémica situación de inconcreción en los planes curriculares de la escuela sueca. Todo ello conforma una situación muy específica que es necesario conocer para poder explicarse el porqué del bajo nivel de conocimientos de español que los alumnos suecos muestran en los estudios internacionales. Dentro de este artículo iremos desde una perspectiva general histórica y social de la materia, hasta la situación concreta del alumnado y el profesorado en el aula, pasando por un análisis de los planes de estudio y las características específicas del nivel de idioma A2, aquel en el que se encuentran la mayoría de escolares suecos.

## Un poco de historia

Desde que Theodor Hagberg, en el otoño de 1867, comenzara a impartir clases de español en la Universidad de Uppsala dentro de los planes de estudio oficiales mucho agua ha pasado bajo el puente del hispanismo sueco<sup>2</sup>. El primer instituto de bachillerato en el que se tiene constancia de que se impartieran clases de español fue el actual Frans Schartaus Gymnasium de Estocolmo, donde el filólogo romanista Åke H.R. Wilhelmsson desempeñó el

---

<sup>2</sup> López Serrano 2013.

cargo de catedrático de español y director del centro entre 1890 y 1925. La generación posterior a Wilhelmsson, entre los años 40 y 60 del siglo anterior, extendió los estudios de español a nivel preuniversitario entre las escuelas de comercio más importantes del país, especialmente en las dos grandes ciudades: Estocolmo y Gotemburgo. En un estudio realizado en 1960 y encargado por el propio gobierno sueco para conocer el estado y las necesidades de las escuelas de bachillerato del país (SOU 1963:42) se recomienda la introducción del español como lengua extranjera junto a las entonces existentes por ley: el francés y el alemán. El inglés se convirtió en materia obligatoria por ley en 1962. Sin embargo, hasta bien entrados los años setenta el español no pasó a ser una opción más de estudio en los institutos de bachillerato de Suecia. Y será en los años 90 cuando el español haga su irrupción definitiva en el sistema escolar sueco gracias a la entrada en vigor de los nuevos planes de estudio para la enseñanza secundaria y bachillerato suecos (Lpo 94) del año 1994. Con ello la materia de lengua española se igualó de manera legal en la enseñanza secundaria obligatoria a las otras lenguas modernas, especialmente al francés y al alemán que habían dominado hasta entonces la oferta escolar en materia lingüística. Esto hizo posible que desde el curso sexto de secundaria obligatoria, en el que los alumnos tienen entre doce y trece años, se pudiera comenzar los estudios de español. En el curso académico de 1994/1995 menos del 10% de los estudiantes del séptimo curso a nivel nacional estudiaban español, en el de 2011/2012 esa cifra había ascendido al 47%. ¿Qué ha pasado durante los últimos veinte años para poder entender esas cifras?

## Los últimos veinte años

Nadie puede contestar con absoluta certeza a la pregunta que cierra el apartado anterior, pero algunas tendencias sí pueden extraerse con seguridad teniendo en cuenta los datos que aportan las estadísticas publicadas y los no pocos estudios que han visto la luz a lo largo sobre todo de los diez últimos años en Suecia. Para poder enmarcar la situación con la perspectiva más amplia posible, y situando en el centro al alumno de español, vamos a dividir nuestro texto en apartados diferenciables pero comunicados entre sí por varios aspectos. En primer lugar veremos el marco social y cultural, no necesariamente escolar, que ha podido influir en el aumento de la popularidad de la materia en los últimos veinte años. Luego pasaremos a tratar el marco escolar administrativo y legal



que rige la asignatura de lenguas extranjeras y a continuación las circunstancias que rodean la figura del profesor de español, para finalmente centrarnos en la situación de los estudiantes y del nivel escolar en el que se encuentra la mayoría de ellos.

### **Marco social y cultural**

La escuela no es una comunidad cerrada a la sociedad que la rodea, sino, más bien al contrario, es un microsistema en el que la mayoría de tendencias representadas en su exterior encuentran reflejo en su interior. Ante el rápido y notable crecimiento del interés por el idioma español en la escuela sueca, dos organizaciones públicas, una sueca y otra española encargaron sendos informes en 2003 y 2004 a expertos competentes en la materia para intentar hallar una respuesta a dicho aumento de popularidad del español, que estaba a punto de superar entonces en número de estudiantes al alemán y al francés. Tanto la investigación de Edlert y Bergseth para la administración pública sueca, *Myndigheten för skolutveckling*, como el estudio realizado por Álvarez y Albanesi para el Instituto Cervantes, coincidían en sus conclusiones. Aquí exponemos un resumen de las mismas.

- El español se percibe como una lengua “fácil” de aprender que supone menos esfuerzo que el francés o el alemán. Sería interesante averiguar en qué medida ha influido el gran número de profesores no cualificados para extender esta idea de “facilidad” del idioma español en relación con sus directos competidores. Sea como fuere, es algo que todavía se escucha con relativa asiduidad. Puede que la fonética y la sencilla ortografía del español jueguen un papel importante en esta concepción popular, sin embargo, a día de hoy no hay ningún estudio fiable acerca del tema.

- El aumento del turismo sueco a España a partir de los años sesenta conlleva que el idioma sea asociado a las vacaciones, al ocio, al tiempo libre y a la diversión, tanto por padres como por alumnos.

- El incremento de la población hispanohablante en Suecia, que a partir de los años setenta se aceleró notablemente debido a la política de inmigración del gobierno. En la década de los noventa había cerca de 100.000 inmigrantes hispanohablantes en Suecia. La mayoría de ellos adaptados sin mayores problemas dentro del sistema social y productivo del país. En definitiva, un nuevo grupo de población del país que se considera bien adaptado y participativo en la vida cultural de Suecia en las últimas décadas.

- Los intercambios políticos, culturales y económicos entre países hispanohablantes y Suecia han venido creciendo año tras año desde la década de los setenta. Más empresas españolas y latinoamericanas se asientan continuamente en Suecia y viceversa.

- El peso internacional del deporte, la música, el cine y otras manifestaciones culturales procedentes de países hispanohablantes ha ido incrementándose paulatinamente en las últimas décadas. Hecho que provoca un aumento de sus manifestaciones cotidianas en la vida social y cultural de un país tradicionalmente abierto al extranjero como Suecia.

Resumiendo, parece ser que la intensificación de relaciones económicas, políticas, humanas y culturales entre las sociedades hispanohablantes y Suecia ha jugado un papel decisivo en el interés por el idioma español a nivel escolar. En un nivel más específico, puede decirse que la imagen del español como asignatura fácil frente a las más difíciles del francés y del alemán influiría en la elección libre que realizan los jóvenes alumnos de entre doce y catorce años.

### **Marco administrativo y legal**

Como ya se ha indicado anteriormente, el español en las escuelas de bachillerato (alumnos entre dieciséis y diecinueve años) a pesar de no contar con trabas legales, era una rara excepción hasta bien entrados los años 70. Su admisión de facto a efectos legales llegó en 1963. En cuanto a la escuela secundaria obligatoria su aprobación como materia de estudio entre los cursos sexto a noveno (cursados por alumnos entre 12 y 16 años) llegó con la ley escolar de 1994. Esa ley establece que toda escuela debe ofrecer al menos dos de las tres siguientes lenguas: alemán, español y francés. Solo en el caso de que una de esas lenguas sea solicitada por menos de cinco alumnos la escuela se verá exenta de cumplir con el requisito anterior<sup>3</sup>. Los estudios más recientes (Francia & Riis 2013) muestran que tan solo 21 de las 290 municipalidades suecas no ofrecen español como materia escolar. Todos esos ayuntamientos están situados en zonas muy escasamente pobladas y con gran dispersión geográfica entre sus habitantes. A pesar de que la ley no obliga a comenzar con

---

<sup>3</sup> Esta opción no es posible para el siguiente nivel educativo, el bachillerato, donde el estudiante siempre tiene derecho a seguir estudiando –y la escuela obligación de impartir– el idioma extranjero que iniciara en la secundaria, independientemente del número de alumnos que haya en el mismo nivel.



el segundo idioma extranjero hasta el curso séptimo, cerca del 80% de las escuelas deciden ofrecerlo ya desde el curso sexto.

Existen dos modalidades para comenzar a estudiar una segunda lengua extranjera en la enseñanza secundaria sueca, la llamada *språkval*, por la cual el alumno elige estudiarla durante sus últimos tres o cuatro años de escolaridad, y la llamada *elevens val*, por la que solamente se estudia esa materia durante los últimos dos años. Las estadísticas revelan que cerca de un 85% de los alumnos elige la primera opción, por lo que puede decirse que el alumno medio sueco que termina la enseñanza obligatoria ha tenido la posibilidad de estudiar cuatro años de una segunda lengua extranjera. Aquellos alumnos que han elegido el camino más común, el de comenzar los estudios de español, alemán o francés a los 12 años tienen no obstante la posibilidad de abandonar esos estudios dos o tres años más tarde, en el curso octavo o noveno. Esta es una posibilidad especialmente utilizada por los alumnos que comienzan con el español, pero aquí no nos detendremos a analizarla con más detalle, baste con mencionarla. El número de horas lectivas regulado por ley varía ligeramente, así como los contenidos del currículum escolar de la materia, en función de si el alumno ha elegido la variante de *språkval*, o de *elevens val*; no obstante puede decirse sin faltar a la verdad que un alumno de lengua extranjera recibe en torno a ochenta horas lectivas por curso académico, en el caso de que el calendario escolar se cumpla sin grandes cambios, es decir, que no se pierdan muchas clases por otras actividades extraordinarias de la escuela u otros días festivos.

Es importante señalar que el sistema escolar sueco no tiene un currículum académico (*kursplaner*) para la asignatura de español, sino que esta asignatura lo comparte con el resto de idiomas extranjeros, existiendo, no obstante, un currículum específico para la materia de inglés, y otro, desde el 2013, para el chino. Esto hace que los documentos oficiales en los que los profesores deben fundamentar su enfoque didáctico y pedagógico sean necesariamente de carácter muy general y estén basados más en capacidades comunicativas (lo que el alumno puede hacer con el idioma) que en conocimientos concretos (lo que el alumno sabe acerca del idioma, de manera más o menos correcta). A esta imprecisión curricular se suma la falta de un documento oficial de conocimientos mínimos (en sueco llamado *kunskapskrav*) que el alumno debería haber aprendido al finalizar un curso, hasta el último año de enseñanza obligatoria. Es decir, un alumno puede haber estado estudiando tres años de español sin recibir ningún tipo de nota o calificación por parte de su profesor que esté basado en un documento oficial, y solamente en el último curso de

secundaria contará con material diseñado para evaluar las distintas competencias del lenguaje de manera específica. A modo de comparación podemos señalar que todas las demás asignaturas del curso sexto cuentan con ese documento de contenidos mínimos, salvo la de lengua extranjera. Esta vaguedad y laxitud de control de las autoridades educativas suecas se percibe en ocasiones como problemática por el cuerpo docente que no encuentra una guía clara de actuación en el momento de evaluar los contenidos del curso, y permite a los alumnos pasar de curso sin haber tenido la posibilidad de evaluar sus conocimientos de manera específica y adecuada a cada nivel de estudio.

Existe no obstante una serie de materiales elaborados por la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*) con el fin de medir los conocimientos y las habilidades comunicativas de los estudiantes suecos. Constituyen lo que antes se denominaban “pruebas nacionales”, y que ahora ha pasado a llamarse “material de apoyo a la evaluación”. Este material está disponible para los cursos llamados *spanska 2* (nivel que se puede adquirir al finalizar la enseñanza obligatoria), *spanska 3* y *spanska 4* (niveles que pertenecen a la etapa de bachillerato), y cubre las tradicionales destrezas en las que se divide el aprendizaje de lenguas extranjeras (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita, así como interacción). El material para los niveles 2 y 4 es relativamente nuevo, elaborado en los últimos cinco años, mientras que el existente para el nivel 3 se realizó hace cerca de diez años. El modelo de elaboración de este material reside en la asignatura de inglés, en la que cada año se renuevan estas antiguamente llamadas pruebas y se realizan de manera obligatoria por todos los alumnos del país. Sin embargo, mayores son las diferencias que las similitudes entre estos dos materiales. En primer lugar el material destinado al español no se renueva cada año, es más, el único nivel que cuenta con una mínima variedad de contenidos es el nivel 3 y solamente pueden escogerse dos o tres variedades de prueba en alguna de las destrezas. Para el resto de niveles solamente existe un documento al que acudir. Además de eso, las pruebas de español no son obligatorias, sino que cada profesor, escuela o municipio decide con libertad acerca de si emplear ese material o no. Y una vez realizada esa evaluación a los alumnos, a diferencia de lo que sucede con el inglés, no hay ningún tipo de estudio ni puesta en común de resultados en ninguna instancia escolar, de manera que no puede saberse en qué medida se emplea ese material, qué resultados son los obtenidos por qué escuelas o alumnos, y tampoco hay ningún plan nacional de registro, evaluación o seguimiento de la materia, de modo que la utilidad de dichas pruebas es más



que cuestionable, si bien la Agencia Nacional de Educación anima a su uso como ayuda para la puesta en común de criterios evaluativos a nivel inter-escolar.

Finalmente debemos señalar que desde el año 2010, a raíz de una iniciativa política para incentivar el estudio de idiomas extranjeros, la legislación escolar sueca introdujo un sistema de puntos meritorios que los alumnos pueden obtener a lo largo de su formación de bachillerato mediante la consecución de diferentes niveles de conocimientos de idiomas extranjeros. Estos puntos meritorios se pueden emplear a la hora de solicitar el ingreso en una determinada carrera universitaria, dependiendo de la relevancia que para esa carrera tengan los conocimientos de lenguas extranjeras. Como indican Francia & Riis en su estudio (2013:51), la legislación a este respecto es complicada. Seguro es que en total puede emplearse una suma de 1,5 puntos meritorios de lenguas extranjeras y que la repartición en el curso académico 2013/2014 era la siguiente: por *spanska 3*, 0,5; por *spanska 4*, 1; y por *spanska 5*, 0,5. De modo que un estudiante puede acumular un total de 2 puntos, de los que solo podrá usar, en el mejor de los casos, 1,5. A pesar de que los profesores de lenguas perciben esta reforma del sistema como positiva para su asignatura, no hay actualmente ningún estudio publicado que demuestre tipo alguno de efecto, positivo o negativo, sobre el sistema educativo sueco. A partir del curso académico 2014/2015 los alumnos que hayan aprobado la asignatura de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria podrán contar también con puntos meritorios –en función de su calificación obtenida– para solicitar su ingreso en la escuela de bachillerato que elijan. Con esta medida es de esperar que el abandono de la asignatura de lengua extranjera se reduzca, ya que se ofrece una utilidad inmediata a aquellos que decidan terminar los estudios con una nota de aprobado.

Skolverket (2014) recomienda que el debate sobre la obligatoriedad de la materia de lengua extranjera se actualice con el fin de dotar a la asignatura del mismo estatus que todas las demás de la enseñanza secundaria, dar más seriedad a los estudios, más posibilidad de influir en la escuela para los profesores y eliminar ese elevado número de abandonos dudosamente justificados por los directores de las escuelas; en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza.

## El profesor de español y su circunstancia

Para comprender lo que sucede dentro de las aulas suecas de español es fundamental tener una imagen lo más precisa posible del personal que se dedica a la enseñanza de la lengua. Hasta el año 2013<sup>4</sup> no se publicó ningún estudio fiable acerca del perfil y la situación de los profesores de español en Suecia. Pero ya antes, desde el año 2005, la figura del profesor de español aparece en otros informes de carácter más general acerca de la asignatura de lenguas extranjeras o del cuerpo docente sueco en su totalidad. No es nuestro objetivo analizar en detalle la figura del docente de español en Suecia, de modo que nos limitaremos a trazar una imagen global de su circunstancia siguiendo de manera cronológica los resultados de los estudios publicados en los últimos diez años.

2005- Skolverket publica un estudio, llevado a cabo en el año 2002, en la enseñanza secundaria en el que muestra que sólo el 38% de los profesores de español tienen la titulación profesional adecuada para su puesto de trabajo. Cifra que contrasta negativamente con las correspondientes al alemán (67%) y al francés (74%).

2006- Lärarförbundet, en colaboración con el otro sindicato mayoritario de profesores del país, presenta un estudio centrado en once asignaturas de la enseñanza secundaria obligatoria. La materia que tiene un porcentaje menor de profesores cualificados es el español, con un 23%.

2007- El organismo público sueco *Statskontoret* realiza una investigación para averiguar las causas de la contratación de personal docente sin la debida titulación en las escuelas del país. Sus resultados desvelan que la asignatura que cuenta con más profesores sin titulación es la de lenguas extranjeras, y dentro de ella, la situación más lamentable es la del español. Los investigadores llegan a la conclusión de que los directores de escuela deciden introducir la docencia de español en sus centros basándose casi exclusivamente en las peticiones de sus alumnos, sin tener en cuenta las capacidades docentes de sus profesores, y haciendo así un claro menoscabo del derecho del alumno a tener un profesor con la debida formación en la materia que enseña.

---

<sup>4</sup> Francia, G. & Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.



2009- La inspección escolar sueca *Skolinspektionen* publica un estudio en el que se analizan nuevamente las causas de contratación del personal sin titulación. En sus conclusiones se expresa la sorpresa de por qué no se ha hecho nada para cambiar la situación del cuerpo docente de la materia de español, cuando se sabe desde el año 2002 que apenas una tercera parte del profesorado tiene una formación adecuada. Las respuestas que los autores arrojan de manera conjetural se repiten una vez más, la presión de padres y alumnos, junto con el miedo de los directores a perder estudiantes (y con ello recursos económicos) parecen pesar más en la contratación de personal docente que el derecho de los alumnos a una formación de calidad.

2010- *Skolinspektionen* publica una investigación acerca del abandono de la materia de lengua extranjera en un total de 35 municipalidades. El organismo público llega a unas conclusiones muy críticas hacia los políticos y los directores de escuela, ya que en muy pocos casos se analizan las causas de este abandono, y en la mayoría de ocasiones los directores y profesores achacan al alumno en exclusiva este fenómeno, señalando su falta de motivación, sus escasos conocimientos de la materia y su poca capacidad de esfuerzo y estudio, sin analizar el tipo de pedagogía que se emplea en las aulas ni sugerir medidas para paliar la situación. La inspección afirma que las escuelas y los profesores no hacen lo suficiente para motivar y dar apoyo a los alumnos que más lo necesitan. En la mayoría de las escuelas que se investigaron no se encontró ningún plan para la formación continua del profesorado de lenguas extranjeras ni esta área estaba entre las prioridades estratégicas de las escuelas. En lo referente al español se observa que, a falta de profesorado cualificado, se suele contratar a nativos hispanohablantes sin titulación académica y por ello carentes de los necesarios conocimientos en materia de didáctica de idiomas. Además se constata que el porcentaje de alumnos que necesitan apoyo en la lengua española es mayor que en el caso del francés o el alemán.

2011- Se realiza la prueba internacional ESLC (European Survey on Language Competences) entre cerca de 3600 alumnos de último año de la secundaria obligatoria en las asignaturas de inglés y español. Los resultados para los alumnos suecos son muy buenos en inglés, pero muy malos en español. Un año más tarde *Skolverket* publica un análisis de estos resultados en el que expresa su sorpresa por los bajos conocimientos en lengua española de los alumnos suecos. Constata, entre otras cosas, que tras cuatro años de estudios escolares solamente dos terceras partes de los alumnos alcanzan el nivel europeo A1, que normalmente se alcanza tras dos cursos académicos. La Agencia Nacional de

Educación expresa que estos resultados son “inesperadamente bajos”. Nosotros nos preguntamos qué podía esperarse de unos alumnos que en sus dos terceras partes carecen de profesores titulados, qué podía esperarse de un cuerpo docente del que se viene sabiendo, desde los estudios de 2002, 2007 y 2009, está claramente necesitado de mejoras cualitativas, y qué puede esperarse de una administración educativa que sabiendo las enormes deficiencias que la enseñanza de español arrastra desde hace más de una década intenta compararse a nivel internacional con otros países como Francia, donde la docencia de español tiene un trasfondo completamente distinto.

2013- Las investigadoras de la Universidad de Uppsala, Guadalupe Francia y Ulla Riis, presentan el único estudio profundo y fiable publicado hasta la fecha en el que analizan la situación de la materia de español como lengua extranjera en Suecia y en el que se analiza con detalle y abundantes datos cuantitativos y cualitativos la situación de los profesores de español en Suecia. De sus cifras se desprende que aproximadamente un 30% de los profesores en la actualidad dispone de una titulación académica válida para el centro escolar en el que imparten enseñanza. Habría otro 30% que teniendo algún tipo de titulación académica, actualmente están trabajando en una institución para la que formalmente no tienen competencia. El resto serían profesores sin titulación alguna. Debe señalarse no obstante que, salvo contadas excepciones como la ciudad de Umeå, las municipalidades suecas carecen todavía de unos registros oficiales fiables acerca del número de profesores que trabajan en sus centros y de la titulación que estos poseen.

Entre los años 1994 y 2011 se titularon cada año una media de 46 nuevos profesores de español en las universidades suecas. Teniendo en cuenta el aumento del número de estudiantes en esos mismos años, que se ha triplicado, es evidente que la cantidad de nuevos profesores es todavía insuficiente. Según las estimaciones de las propias autoras, en Suecia, en el año 2013 se necesitan varios cientos más de profesores titulados, quizás la cifra sea de incluso un millar, pero eso no es lo más alarmante. Las plazas universitarias destinadas a la formación de profesores de español han descendido en los últimos años desde un nivel que ya era bajo, pero eso tampoco es lo más alarmante. Lo más alarmante es que en el periodo de 2010 a 2012 el número de solicitantes a esas plazas de formación de profesorado descendió en casi un 50%. El quid de la cuestión es que muy pocos, poquísimos jóvenes en Suecia, quieren estudiar para ser profesores de español. Esto es lógicamente un agravante para la ya de por sí difícil situación del nivel de calidad de la enseñanza del español en



Suecia. Según las autoras se necesitarían más recursos económicos por parte de las administraciones públicas para incentivar que la profesión de profesor de español fuera mucho más atractiva que en la actualidad. Una de las pocas iniciativas positivas en el campo de la enseñanza del español que las investigadoras citan en su estudio es precisamente la escuela de investigación en la didáctica del español creada por Inger Enkvist en la Universidad de Lund, entre los años 2012 y 2014 y cuyo objetivo ha sido contribuir a la mejora de la enseñanza del español en Suecia, de donde han salido hasta la fecha cinco publicaciones en ese campo.

2014- Skolverket publica un análisis basado en los resultados del test internacional ya referido ESCL. Entre sus conclusiones puede leerse que aquellas escuelas que tienen profesores titulados son las que rinden mejor a nivel académico, que en las escuelas donde hay más de un profesor de español los resultados y la motivación de los alumnos son más elevados, y que los mejores rendimientos se dan en escuelas que disponen sus horarios de manera que alumno tenga al menos tres días a la semana de clase de español.

Finalmente debe citarse, en este apartado dedicado a la situación del profesorado de español, la reforma legislativa que está teniendo lugar actualmente en Suecia referente al cuerpo docente en su totalidad, no exclusivamente para los profesores de español. La llamada lärarlegitimation, capacitación formal para poder impartir docencia y firmar las calificaciones finales de los estudiantes a la conclusión del curso entró en vigor en la primavera de 2014. Esta reforma legal tiene como objetivo que todos los docentes del país contratados indefinidamente tengan la titulación formal requerida para impartir clases en el nivel de formación en el que trabajan. La nueva ley se ha topado con varios inconvenientes desde su planificación y su ejecución, que planea completarse en el año 2015. Está siendo sometida a cambios y revisiones, reformulaciones y prórrogas casi constantemente de manera que es imposible analizar a día de hoy el impacto que puede tener en el cuerpo docente del español. El objetivo es claramente positivo, hacer que todos los docentes en ejercicio tengan la formación adecuada para impartir sus materias, están por ver, sin embargo, los resultados que traerá a corto, medio y largo plazo.

Como resumen a esta perspectiva un tanto desoladora de la situación actual del profesorado podemos constatar que la rápida expansión de la demanda por parte del alumnado escolar no ha seguido una progresión equivalente en la

formación de profesores en las universidades del país que siguen produciendo licenciados a un ritmo muy bajo. En varios de los estudios anteriormente mencionados los profesores expresan sus deseos de más formación continua y de mayores medios económicos para poder realizar su tarea de apoyo a los estudiantes más débiles, en definitiva, de un programa para poder desarrollar la materia en mejores condiciones.

### **Los estudiantes de español**

En la actualidad hay cerca de 30000 estudiantes de español en el sistema escolar sueco. Hace 15 años esa cifra era tres veces menor. Como se ha señalado anteriormente, cerca del 85% de alumnos de español en la secundaria obligatoria comienza sus estudios en el sexto curso, a la edad de 11 o 12 años, en la modalidad de *språkval*. El 15% restante comienza un año más tarde. Las estadísticas demuestran (Skolverket 2014) que aquellos que comienzan en sexto obtienen mejores resultados que los que inician sus estudios de español en séptimo. Si echamos un vistazo a la diferencia por sexos, constatamos que no se aprecian diferencias significativas entre chicos y chicas, más del 40% de los alumnos de ambos sexos deciden estudiar español en la secundaria, en un porcentaje superior al del francés y el alemán juntos, diferencia que sigue aumentando en la actualidad.

Este porcentaje disminuye marcadamente en los dos últimos cursos de la secundaria obligatoria, octavo y noveno, donde una cuarta parte de los estudiantes que comenzaron a estudiar español en sexto y séptimo lo abandona. Una situación que también es frecuente en los alumnos de francés y alemán, pero en un porcentaje notablemente menor (Francia & Riis 2013). Se han sugerido varias causas para explicar este abandono general de las lenguas extranjeras en el octavo y noveno; el hecho de que no sean asignaturas obligatorias facilita mucho esta salida por la puerta de atrás. Según un estudio realizado en 2009<sup>5</sup>, las causas que los rectores señalan para este traspaso de alumnos de las lenguas modernas al refuerzo del sueco o del inglés son la necesidad de reforzar alguna de estas materias (algo que contrasta con la poca documentación que los profesores de inglés y sueco pueden aportar), el bajo nivel del alumno en su tercera lengua, la falta de motivación o la necesidad de disminuir la carga lectiva del estudiante. El hecho de que este abandono

---

<sup>5</sup> Tolin J. (2009) *Språkval svenskalengelska på grundskolan. En genomlysning*, Borås: Högskolan i Borås.



idiomático esté más representado en el español que en las otras dos lenguas puede indicar que el tipo de alumnos que eligen español esté menos motivado para los estudios, o también que el profesorado –en su mayoría no cualificado– no haga lo suficiente para motivar a los alumnos a seguir estudiando o les anime a abandonar la materia cuando se encuentran con las primeras dificultades. Aproximadamente un 95% de los alumnos de español en noveno curso consiguen aprobar la materia con lo que se les abren así las puertas a la continuidad de los estudios en el bachillerato.

Durante los últimos veinte años se ha venido notando consecuentemente un aumento del número de estudiantes que en el primer año del bachillerato desean continuar con sus estudios de español que traen consigo desde la secundaria obligatoria. Los grupos han ido aumentando en tamaño y algo que también ha aumentado de manera superior a como lo ha hecho en el francés y alemán es la cifra de porcentaje de aprobados durante ese primer año en el bachillerato, el llamado *moderna språk 3* (que se correspondería a un nivel A2 europeo).

## Peter, un estudiante de español 3

Seguimos acercándonos a las aulas de español, en nuestro retrato desde fuera hacia dentro de la realidad escolar sueca. Ahora vamos a fijar nuestra atención en Peter, un estudiante ficticio, pero que bien podría representar al estudiante medio que termina los estudios de español de secundaria en una escuela normal, ni de las mejores, ni de las peores de Suecia. Peter ha comenzado a estudiar español hace cuatro años, aproximadamente ha recibido unas 300 horas lectivas y ha tenido dos o tres profesores distintos de español durante ese tiempo. Profesores que no tenían una titulación adecuada ni una formación pedagógica que fuera óptima para enseñar español a alumnos de la edad de Peter. A pesar de ello, Peter, que seguramente desconoce que su profesor no está capacitado formalmente para enseñar español, quiere seguir estudiando y se decide a examinarse de la materia en el último año, el curso noveno. Peter aprueba el nivel de español en secundaria, llamado nivel 2. Durante las primeras clases en el bachillerato, su nuevo profesor, que sí tiene una titulación apropiada, descubre que Peter, después de cuatro años de español, tiene muchas dificultades para entender oralmente enunciados sencillos, simplemente no está acostumbrado a escuchar español durante las clases de español. Puede contestar a las preguntas de cómo te llamas, cuántos años tienes, dónde vives, y similares, pero no es capaz de hilvanar una frase espontánea de manera correcta, además, su pronunciación y entonación dejan bastante que desear. Es capaz de conjugar algunos verbos frecuentes en presente, pero con más fallos que aciertos; conoce el vocabulario básico de la comida, las partes del cuerpo, los colores, las necesidades y tareas más cotidianas, etc... pero comete errores constantes en la adjudicación de los artículos y en la concordancia entre adjetivos, sustantivos y verbos. Conoce el futuro perifrástico y lo emplea en general correctamente, pero el pretérito perfecto representa un enorme pozo de inseguridades, incompreensión oral y escrita, así como todo un juego de azar en su uso, más de la mitad de las veces comete errores de conjugación. Seguramente ha olvidado, si es que los ha visto en alguna ocasión, los tiempos indefinido e imperfecto. En resumen, sus conocimientos representan una masa incierta, inconexa y difícil de estructurar, tanto para él, por supuesto, como para su profesor. Como el estudio ESCL demuestra, Peter tiene un nivel de idioma que se adquiere tras aproximadamente 100 horas lectivas (el A1), aunque ha recibido más de 300 y su profesor, que dispone en el aula de otros quince o veinte "Peter" más, debe



dedicar gran parte del curso *spanska 3*, a repetir de manera algo acelerada el teóricamente ya aprendido *spanska 2*.

Si tuviéramos que predecir el futuro del bueno de Peter, aventuraríamos que aprobará con gran probabilidad el *spanska 3* y después abandonará los estudios de español, consiguiendo un certificado escolar que afirmará que ha terminado con éxito el nivel A2 del Marco europeo, cuando realmente está a mitad de dicho camino; y si más adelante se decide por seguir los estudios de español en la universidad, las vergüenzas de ese certificado quedarán al descubierto y Peter se preguntará cómo una persona con su nivel de idioma puede estar sentada en una aula universitaria donde las clases se imparten en español, donde se le exige que lea novelas y realice ejercicios gramaticales sobre aspectos de la lengua que nunca llegó a imaginar que ni siquiera existiesen.

## Un ejemplo curricular: el curso *spanska 3*

Después de este breve recorrido por las circunstancias externas e internas que encuadran y determinan a la asignatura del español en la escuela sueca, examinaremos ahora los contenidos y directrices curriculares que el nivel 3 de español encierra, tomándolo como modelo para el resto de niveles, pues es en este nivel en el que la mayoría de escolares suecos se encuentran. Resumiendo los contenidos curriculares establecidos por *Skolverket*<sup>6</sup> podemos decir que las áreas centrales de contenidos del curso son las propias de la vida cotidiana de una persona que se relaciona con su entorno: expresar opiniones, contar sucesos, emitir valoraciones, describir el entorno que nos rodea, hablar de planes de futuro, etc... Estas son las destrezas que podrían relacionarse con el individuo, y después vienen otras que se relacionan con la sociedad. Se expresa literalmente que el alumno debe tratar contenidos culturales y tradiciones de los países hispanohablantes. Todo esto en cuanto al contenido que el estudiante debe ver durante el nivel 3.

Acerca de las habilidades que debe desarrollar, el currículo se divide en las receptivas (de comprensión) y las productivas e interactivas. El alumno debe adquirir la competencia suficiente para comprender la lengua hablada, incluso

---

<sup>6</sup> <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>

con tonalidades regionales, en sus modalidades más frecuentes como diálogos, discursos, películas, entrevistas, canciones, poesías, etc... Tiene que desarrollar estrategias para extraer de lo que oye y lee la información más relevante y poder valorarla, conocer estructuras gramaticales recurrentes y expresiones idiomáticas propias de la lengua que estudia. A la hora de producir e interactuar con otros hablantes, el estudiante del nivel 3 debe poder dar instrucciones, describir situaciones y ambientes, narrar historias y entablar una conversación cotidiana sin mayor dificultad en contextos formales e informales. Tiene que poder reformular y aclarar su propio mensaje lingüístico si el interlocutor no comprende, y finalmente sentirse seguro con su pronunciación, y dominio de las expresiones idiomáticas y gramaticales que el curso contiene, así como saberse adaptar a cada interlocutor y a cada contexto según sean las condiciones comunicativas de cada situación.

Hasta aquí se extienden los contenidos del curso y las habilidades comunicativas con las que el profesor y el alumno deben trabajar a lo largo de unas 80 horas lectivas. Sobre las destrezas y conocimientos mínimos que el estudiante debe poseer para aprobar el curso se dice lo siguiente: se debe entender el contenido "principal" de un mensaje oral y captar los detalles más evidentes del mismo; el alumno ha de exponer "de manera simple" el contenido de lo que escucha y mostrar "alguna" estrategia para ser capaz de entender el mensaje que recibe. Se espera del estudiante que pueda expresarse por escrito y oralmente de manera "sencilla, comprensible y hasta cierto grado coherentemente". El alumno debe "discutir de manera sencilla" aspectos culturales propios del mundo hispanohablante y hacer "comparaciones sencillas" con sus propias experiencias. Estas son las exigencias mínimas para conseguir la nota de aprobado en el nivel 3 de español, tras cerca de 400 horas lectivas en la escuela. Nivel que abre la puerta a los estudios de filología española en las universidades suecas. A nivel estadístico podemos señalar que cerca del 40% de estudiantes de español en edad escolar se encuentran cursando este nivel, es decir, unos 13 000 jóvenes.

Resumiendo los contenidos, las habilidades y los conocimientos que engloban el curso de nivel 3, puede constatarse que el currículo oficial en términos generales es bastante vago, y que permite al profesor una gran libertad de acción y elección propias. Algo que no siempre es positivo si el personal docente no dispone de la formación pedagógica o lingüística adecuada, como demuestran, entre otras cosas, los resultados del estudio ESCL. Como se desprende de lo anteriormente expuesto, no hay ninguna referencia a



contenidos gramaticales específicos, si bien puede deducirse fácilmente que para describir ambientes y situaciones deben manejarse con corrección los usos más frecuentes de los verbos “ser, estar, haber” y otros; que para narrar historias deben conocerse y emplearse adecuadamente los tiempos del pasado más usuales; que para dar instrucciones debe tratarse el modo subjuntivo, y así sucesivamente ir introduciendo las estructuras gramaticales que se mencionan en el currículo de manera conceptual. Es parte del trabajo cotidiano de cada profesor hacer estas selecciones de contenido, basándose bien en un manual, en su propio material, en su intuición y con apoyo de lo que puede encontrarse en Internet, etc.

## Resumen y conclusiones

Retomando nuestra comparación inicial con la antigua Roma, en la cual Inger Enkvist representa la realización perfecta del *cursus honorum* de una maestra, la asignatura del español en el sistema escolar sueco podría simbolizar la situación del Imperio Romano en época del emperador de origen hispano Trajano. Nunca fueron tan extensos sus dominios; sin embargo, la mala gestión del Imperio que encadenaron sus sucesores llevó a un proceso de irreversible decadencia que junto al lento pero continuo fenómeno de las invasiones bárbaras sumieron a la ciudad eterna en la larga noche de la Edad Media hasta que el amanecer del Renacimiento volvió a despertarla.

Para que el sistema escolar sueco deje de producir bachilleres como el bueno de Peter, es necesario que todas las instancias responsables de la educación de los escolares suecos lleven a cabo su cometido de la manera que está codificada en las leyes vigentes. Desgranando estas instancias de arriba hacia abajo, nos atreveremos a proponer una serie de acciones que, a nuestro parecer, contribuirían a mejorar la situación del español dentro del sistema escolar sueco:

1. El Ministerio de Educación debe poner los medios económicos y legislativos apropiados para facilitar que el enorme número de profesores no cualificados obtengan su titulación a la mayor brevedad posible. Declarar la asignatura de lenguas modernas como obligatoria –algo que ha sido reclamado repetidamente por el gremio docente e investigador– contribuiría sin duda a paliar el

abandono escolar en esta materia y a dotarla de la misma seriedad que el resto de asignaturas.

2. Las municipalidades –de las que depende la contratación de personal y la política educativa de las escuelas públicas– deben dar prioridad a la formación de estos profesores no titulados, por delante de otros proyectos de más alcance mediático o destinados a satisfacer las apetencias inmediatas del “mercado escolar” como la compra masiva de ordenadores para todos los alumnos, costosos viajes de estudios, o inversiones millonarias en operaciones de marketing para competir con otras escuelas.
3. Los directores de las escuelas deben tener el valor de invertir en la contratación de personal cualificado, o en su defecto, en la formación de esos profesores que trabajan en su escuela y necesitan terminar su formación para ser lo que deben ser: buenos profesionales de la enseñanza, razón de ser de la escuela.
4. Aquellos directores de escuela que activamente no inviertan horas lectivas ni dinero en la formación de sus docentes sin titulación deben tener el valor de no ofrecer cursos de español si no hay personal cualificado para ello. En caso contrario estarán actuando consciente y flagrantemente en contra de los derechos de sus propios alumnos, a quienes deben garantizar –por imperativo legal– una formación de calidad.
5. Los profesores de español que actualmente ejercen esa profesión sin la titulación ni formación adecuada deben esforzarse claramente para conseguirla, de modo que puedan ofrecer a sus estudiantes la mejor formación posible, a la que, como ya se ha dicho, tienen derecho legal, y si se me permite decirlo, también moral, por supuesto.

En definitiva, muchos son los factores que contribuyen a una buena –o mala– enseñanza en la escuela, desde la legislación y la actuación de políticos y directores de escuelas, hasta cada una de las metodologías empleadas por los docentes en su día a día. El español tiene unas condiciones externas envidiables actualmente para seguir siendo la lengua preferida por la mayoría de los estudiantes suecos durante muchos años más, pero las condiciones internas de la asignatura en las escuelas es algo en lo que todos debemos seguir trabajando

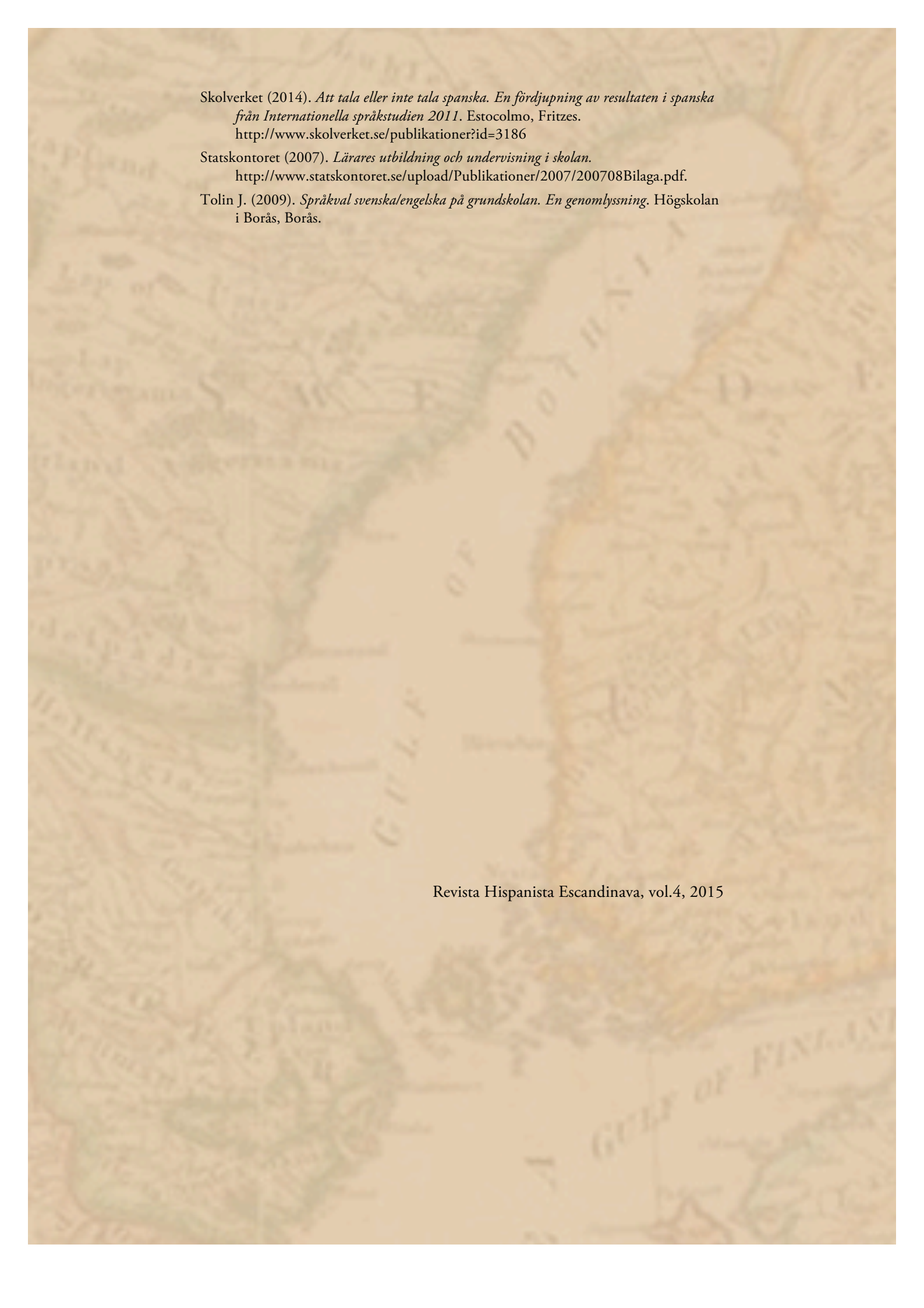


para, en primer lugar, dar a los estudiantes una buena educación, y en segundo lugar, contribuir a que nuestra materia deje de estar señalada una y otra vez como la “oveja negra” de las grandes asignaturas escolares en Suecia.

Algo que podemos aprender –de entre las muchas enseñanzas que Inger nos ha transmitido– como esencial en la vida de un profesor es que la formación continua de cada maestro es un requisito, no solo deseable, sino incluso necesario para poder llegar a ser lo que ella ha sido para muchos: una maestra inolvidable.

## Bibliografía

- Francia, G. & Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- López Serrano, F. (2013). "Breve historia de los estudios hispánicos en Suecia", *Revista hispanista escandinava* vol.2  
[http://media.wix.com/ugd/3379fc\\_36555ad332e9ec87e95f5d97ceea0937.pdf](http://media.wix.com/ugd/3379fc_36555ad332e9ec87e95f5d97ceea0937.pdf).
- López Serrano, F. (2014). *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. Lund, Media-Tryck.
- Skolinspektionen (2009). *Lärares berörighet och användning efter utbildningen. Kvalitetsgranskning. Rapport 2009:2*.
- Skolinspektionen (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:06*.  
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf>
- Skolverket, (2001). *Handledning. Europeisk språkportfolio*.  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio\\_handledning.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio_handledning.pdf)
- Skolverket (2005). *Undervisningen per ämne i grundskolan hösten 2002*. Dnr: 2003:2735. Skolverket, Estocolmo.
- Skolverket (2012). *Internationella Språkstudien 2011*. Rapport 375. Skolverket, Estocolmo.
- Skolverket (2013). *Beskrivande data 2012. Forskola, skola och vuxenutbildning, Rapport 383*. Fritzes.

- 
- Skolverket (2014). *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011*. Estocolmo, Fritzes.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3186>
- Statskontoret (2007). *Lärares utbildning och undervisning i skolan*.  
<http://www.statskontoret.se/upload/Publikationer/2007/200708Bilaga.pdf>.
- Tolin J. (2009). *Språkval svensk/engelska på grundskolan. En genomlysning*. Högskolan i Borås, Borås.