



UPPSALA
UNIVERSITET

La formación continúa de los profesores de lenguas modernas

Un factor imprescindible para los resultados de los alumnos en la educación básica sueca

Emmeli Johansson

Institutionen för moderna språk
Spanska fortsättningskurs C
Examensarbete 15 hp
Vt15

Handledare: Fernando Bermúdez
English title: Modern Languages Teachers' In-Service Training

Resumen

La monografía tiene como objetivo estudiar cómo organizan las escuelas suecas la enseñanza de las lenguas modernas alemán, español y francés en cuanto a posibilitar y estimular la colaboración entre los profesores, ofrecer la formación continua, animar a los alumnos para que estudien lenguas modernas y analizar los abandonos de la asignatura. La intención es, también, examinar el contenido de la enseñanza en cuanto al uso de la lengua meta y la adaptación a las condiciones, experiencias y necesidades de los alumnos. El estudio se basa en una encuesta digital que muestra que la mayoría de los profesores de lenguas modernas quieren desarrollar sus competencias por medio de formación continua. La formación continua ayuda a los profesores desarrollar conocimientos de métodos pedagógicos mejor adaptados a las condiciones, experiencias y necesidades de los alumnos. También es un tipo de colaboración entre profesores donde se comparte experiencias, ideas y material para las clases de lenguas modernas. Sin embargo, son pocas las escuelas que ofrecen la formación continua a sus profesores de lenguas modernas por lo que se detecta un aumento de abandonos del estudio de alemán, español y francés con la consecuencia de resultados peores en cuanto a los créditos académicos. El grupo de alumnos que sufren más es alumnos que emigraron a Suecia después del comienzo del año escolar y entre los alumnos con padres de educación secundaria o menos.

Palabras clave: la formación continua, la enseñanza de lenguas modernas, la educación básica sueca, créditos académicos

Índice

1	Introducción	1
1.1	Objetivo.....	2
2	Marco teórico.....	3
2.1	Los resultados de los alumnos de la educación básica sueca.....	4
2.1.1	Las escuelas municipales y concertadas	4
2.1.2	La segregación escolar	4
2.1.3	Profesores sin título universitario pedagógico	5
2.1.4	Las adaptaciones pedagógicas en el aula	6
2.2	La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas	8
3	Método	10
4	Resultados y Discusión.....	12
4.1	Resultados generales	13
4.2	La colaboración entre profesores y la formación continua.....	14
4.3	La comunicación en la lengua meta en el aula	15
4.4	Las adaptaciones pedagógicas en el aula	18
4.5	Los abandonos de las lenguas modernas.....	19
5	Conclusión.....	21
	Obras citadas	23
	Fuentes primarias	23
	Fuentes secundarias	23
	Apéndices	27
	Apéndice 1	27
	Apéndice 2.....	29
	Parte 1 de la encuesta - Preguntas personales.....	29

Parte 2 de la encuesta - La organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas suecas 30

1 Introducción

Hace cinco años La Inspección de Centros Escolares sueca (Skolinspektionen) (2010) constató que había discrepancias entre las ambiciones a nivel europeo y nacional, respectivamente, en relación con la enseñanza de lenguas modernas. Mientras que la Unión Europea pretendió aumentar los conocimientos de lenguas en los jóvenes europeos, más alumnos abandonaron sus estudios de lenguas modernas en la educación básica sueca para cambiar a clases adicionales de inglés y sueco. En 2014, el gobierno sueco de entonces decidió premiar a los alumnos que lograron terminar y aprobar sus estudios de lenguas modernas en el noveno grado con la posibilidad de solicitar el ingreso a la educación básica al bachillerato con veinte créditos académicos extra. En vez de terminar la escuela secundaria con un máximo de 320 créditos académicos, se aumentó a 340. La intención era hacer que más alumnos estudiaran una lengua moderna.

En la promemoria de la División de Estadísticas de Educación del Ministerio de Educación (Enheten för utbildningsstatistik) (Skolverket, 2014) se presentaron las notas finales de los alumnos de la escuela secundaria sueca de la primavera de 2014 y resulta que el nuevo crédito académico afecta a diferentes grupos de alumnos de modo diverso. En total casi un 67 % de los alumnos estudiaron una lengua moderna en el 2014 y pudieron así pues incluir la nota de la decimoséptima asignatura con la posibilidad de incluir los veinte créditos académicos extra. La composición entre estos alumnos era claramente distinta al grupo de alumnos que no estudiaron una lengua moderna y por tanto no pudieron obtener los créditos académicos extra. En este último grupo, la proporción de alumnos nacidos en el extranjero que inmigraron a Suecia después del comienzo del año escolar era alta y ascendió a alrededor de 16 %. Un número considerable de 9 % había emigrado a Suecia durante los últimos cuatro años. El nivel de educación de los padres de estos alumnos era generalmente más bajo y solo un 30 % tenía padres con educación post-secundaria.

Según la promemoria, el nuevo crédito académico tiene mayor efecto entre los alumnos con padres con educación universitaria. El menor efecto se observa entre los alumnos que emigraron a Suecia después del comienzo del año escolar y entre los alumnos con padres con educación secundaria post-obligatoria o menos. Por tanto, el nuevo crédito académico tiene el mayor efecto positivo para los alumnos que ya obtienen notas altas y tienen condiciones socioculturales favorables.

El plan de estudios manifiesta que la educación debe “fomentar el desarrollo y el aprendizaje de todos los alumnos” (Skolverket, 2011, p. 7). Es decir, todos los alumnos tienen el derecho a aprender y desarrollar sus conocimientos. Aún así, la estadística de La División de Estadísticas de Educación muestra otra realidad - una realidad sujeta a los factores socioculturales de los alumnos (Skolverket, 2009). Admitimos que en ningún momento las escuelas suecas y los profesores de lenguas modernas pueden cambiar las condiciones socioculturales de sus alumnos; sin embargo, sí consideramos que pueden hacer que la organización y el contenido de la enseñanza de las lenguas modernas sea lo más favorable posible para dichos alumnos. Desde una perspectiva democrática, el sistema escolar en general y el profesorado básico y la enseñanza en particular deben oponerse a la influencia de dichos factores. El profesor debe emplear una enseñanza que es apta para todos sus alumnos y el sistema escolar le debe dar los recursos y las organizaciones necesarios para realizarlo.

En 2010 la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares concluyó que la enseñanza de las lenguas modernas debe tanto ser mejor organizada por parte de las escuelas secundarias como ser mejor adaptada a las condiciones, los intereses y las necesidades de los alumnos por parte de los profesores básicos. Además, se determinó que las competencias comunicativas deben ser una prioridad en mayor medida en la enseñanza (Skolinspektionen, 2010). Nos preguntamos, pues, ¿cuál es el estado de la enseñanza de lenguas modernas hoy, cinco años después de la publicación de la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares?

1.1 Objetivo

Las notas finales de los alumnos de la escuela secundaria dependen de sus condiciones socioculturales (Skolverket, 2009). En el caso de la nota final de la asignatura lenguas modernas, se detecta una discrepancia entre el resultado de los alumnos con condiciones socioculturales más beneficiosas y el resultado de los alumnos con circunstancias socioculturales menos favorables. Son factores que ni las escuelas ni los profesores de lenguas modernas pueden cambiar. Las áreas que las escuelas y los profesores sí pueden cambiar es la enseñanza de lenguas modernas: la organización alrededor de la enseñanza y el contenido de la enseñanza. En consecuencia, nos preguntamos ¿cuál es el estado de la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas hoy en día y cómo influye esto en los resultados de los alumnos?

Con base en las observaciones y las conclusiones de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas suecas de la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares (2010), la finalidad de esta monografía es estudiar la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas. Por un lado vemos la oportunidad de actualizar los datos de la revisión de calidad, pues consideramos que el estado de la enseñanza de lenguas modernas puede haber cambiado en los últimos cinco años. Por otro esperamos obtener respuestas de una gran cantidad de profesores para poder generalizar el resultado que obtenemos.

Por tanto, partimos de las siguientes preguntas:

1. La colaboración entre profesores y la formación profesional son factores que pueden mejorar la enseñanza. Según los profesores de lenguas, ¿en qué medida se organizan dichos factores en las escuelas suecas?
2. Según los profesores de lenguas, ¿a qué grado trabajan las escuelas para motivar a los alumnos para que estudien lenguas modernas?
3. En el caso de tener alumnos que abandonan el estudio de lenguas modernas para cambiar a clases adicionales de inglés y sueco, ¿en qué medida se analizan las causas de los abandonos?
4. ¿Cómo organizan los profesores la enseñanza con respecto a la comunicación en la lengua meta y las adaptaciones a las condiciones, los intereses y las necesidades de los alumnos?

2 Marco teórico

Como mencionamos en el apartado anterior, los factores socioculturales de los alumnos pueden ser una desventaja al ingresar al bachillerato ya que, según estudios (Skolverket, 2009), afectan sus posibilidades de lograr los objetivos educativos de la asignatura de lenguas modernas. Aunque los profesores no pueden afectar los factores socioculturales de sus alumnos, vemos la necesidad de explicar y describir desde una perspectiva histórica y contemporánea las circunstancias a las que se enfrentan los alumnos a diario durante sus años escolares. A continuación exponemos los factores que más afectan los resultados de los alumnos de la escuela secundaria obligatoria sueca: la segregación, la descentralización, la diferenciación y la individualización (Skolverket, 2009). También presentamos las estadísticas de recursos humanos de la educación básica sueca a partir de la base de datos

de calidad y resultados en la escuela, SIRIS (Skolverket, 2015abc). Además estudiamos la validez de dichos factores en relación a la enseñanza de lenguas modernas con base en la revisión de calidad de la enseñanza realizada por La Inspección de Centros Escolares (2010) que se realizó en 40 escuelas secundarias en 35 municipios.

2.1 Los resultados de los alumnos de la educación básica sueca

2.1.1 Las escuelas municipales y concertadas

Al principio de los noventa se hicieron reformas de la elección de escuela que implicaron, por un lado, mayores posibilidades de iniciar escuelas concertadas por parte de los actores privados, y por otro, mayores oportunidades de elegir escuela por parte de los alumnos y sus padres. Desde entonces la cantidad de escuelas concertadas ha aumentado. En el año escolar de 2007/2008 el 9 % de las escuelas secundarias obligatorias suecas eran concertadas (Skolverket, 2009), mientras en el 2013/2014 eran 17 % (Friskolornas Riksförbund, 2014). Estadística de 2014 muestra que los alumnos de las escuelas concertadas en general solicitan el ingreso a la educación básica al bachillerato con un promedio de crédito académico más alto que los alumnos de las escuelas municipales (Skolverket, 2014d). Mientras las escuelas concertadas alcanzan un promedio de 233,1 créditos académicos de 16 asignaturas, las municipales llegan a 211,0.

Desde enero de 2014 es posible incluir la nota de la asignatura de lenguas modernas como la decimoséptima asignatura al solicitar el ingreso a la educación básica al bachillerato. El cambio implica que se puede obtener un total de 340 créditos académicos ahora, en vez de 320 que era la puntuación máxima anteriormente. En las escuelas concertadas el 70 % de los alumnos tienen la posibilidad de incluir la decimoséptima nota en sus solicitudes, mientras solo 60 % de los alumnos de las escuelas municipales lo pueden. El factor que más influye en la diferencia de los resultados de alumnos de escuelas concertadas y municipales es el hecho de que más alumnos en las escuelas concertadas tienen padres con educación post-secundaria (Skolverket, 2014d). Exponemos más datos con respecto a este factor más adelante.

2.1.2 La segregación escolar

Entre las consecuencias de las reformas, se destaca que la compilación de alumnos en las escuelas es más homogénea ahora que antes, es decir alumnos procedentes de medios sociales similares eligen la misma escuela en mayor medida. La segregación escolar se

puede interpretar como una consecuencia del hecho que la segregación residencial aumenta. Ahora la separación residencial se considera ser un factor decisivo de los resultados y la elección de escuela de los alumnos (Skolverket, 2009).

Por otro lado, la escuela ha adquirido mayor importancia en cuanto al rendimiento de los alumnos (Skolverket, 2009). Una de las posibles razones son los efectos contextuales, lo cual significa que los resultados de los alumnos son afectados por elementos del entorno, p.ej. los efectos de los amigos y las expectativas del profesorado básico.

Con la descentralización los municipios se responsabilizaron de repartir los recursos a las escuelas secundarias para que la distribución fuese más eficaz y llegase a las áreas con mayor necesidad. La inversión en las escuelas secundarias por parte de los municipios varía tanto que la inversión más baja en 2013 era 87.500 coronas suecas por cada alumno y año, mientras la más alta era 103.400. En comparación, el promedio nacional de las escuelas municipales era 92.600 (Skolverket, 2015a).

Otro aspecto de la segregación es la densidad de alumnos por profesorado básico. Entre los municipios, y en ciertos casos entre las escuelas, hay diferencias en cuanto a la proporción de alumnos por docente. Estadísticas del 2014 muestran que en algunos municipios son solo 8-9 alumnos por cada docente, mientras en otros municipios pueden llegar a ser más de 14 (Holmström, 2014). Varios profesores de las lenguas modernas sostienen que en grupos de alrededor de 30 alumnos “es difícil darles a todos la posibilidad de comunicarse oralmente ante la clase o el profesorado básico en la lengua meta” (Skolinspektionen, 2010, p. 19).

2.1.3 Profesores sin título universitario pedagógico

En 2013 un total de 86,5 % de los profesores de la educación básica tenían título universitario pedagógico (Skolverket, 2014e). En comparación, en 2002/2003 el porcentaje era 81 % (Skolverket, 2009). Con respecto a los profesores de lenguas modernas, los profesores de español es el grupo más grande y cuenta con 1.132 profesoras básicas, mientras los profesores de francés y alemán son 785 y 914, respectivamente. A la misma vez, solo el 47,3 % de los profesores de español tienen título universitario pedagógico para enseñar el español como asignatura o enseñar a ese nivel. Es decir, más de la mitad de los profesores que enseñan español no se han graduado de una carrera docente o no tienen la formación adecuada para enseñar. La equivalencia de los profesores de francés es 543, o el 69,2 %, y de alemán 615, o el 67,3 % (Skolverket, 2014def). La mayoría de las escuelas

secundarias comentan que la carencia de profesores de español con título universitario pedagógico es un problema. Resulta que algunas escuelas ni pueden ofrecer clases de español dentro del ramo de la selección de idiomas, mientras otras contratan suplentes a corto plazo (Skolinspektionen, 2010).

2.1.4 Las adaptaciones pedagógicas en el aula

Un estudio en torno a la distribución de recursos a las escuelas secundarias dentro de los municipios muestra que es común generalizar e invertir la misma cantidad para todos alumnos, independientemente de las necesidades que tengan (Skolverket, 2009, p. 24). Las acciones compensatorias son modestas aunque sean necesarias para los alumnos que tienen menos probabilidad de lograr los objetivos de educación por razones socioculturales. Los alumnos que necesitan el apoyo especial son muchos a la misma vez que es difícil acceder a los recursos en una escuela donde la necesidad de apoyo es grande. Sin embargo, según el plan de estudios sueco para la educación básica, el Lgr11, es un requisito que tiene que cumplir tanto todo personal de la escuela como el profesorado básico que enseñe al alumno con necesidades educativas especiales (Skolverket, 2011, pp. 14, 16). Según la revisión de calidad, La Inspección de Centros Escolares considera que son solo tres de un total de cuarenta escuelas secundarias que ofrecen apoyo especial para los alumnos de lenguas modernas con el fin de que alcancen los objetivos de aprendizaje (Skolinspektionen, 2010, p. 20). No consta de qué carácter es el apoyo especial al que el Inspectorado se refiere, pero en contraste agrega que en la mayoría de las escuelas los profesores procuran apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula. Esta noción es determinada por la ley de educación que declara que los alumnos con necesidad de apoyo especial tienen el derecho de recibir ayuda dentro del mismo grupo al que pertenece en primer lugar (Skolverket, 2010).

Sin embargo, los profesores que enseñan en grupos de más de veinte alumnos sostienen que no es posible ayudar a todos (Skolinspektionen, 2010, p. 20). El Ministerio de Educación indica que el promedio de alumnos por grupo es 19 en las escuelas municipales suecas y que en las concertadas solo son 16 alumnos por grupo (Skolverket, 2014b). Varios estudios americanos muestran que el tamaño del grupo de alumnos importa en particular para los alumnos con bajo rendimiento y mencionan los alumnos procedentes de grupos de minoridad con un nivel de vida socioeconómicamente bajo (Mörtvik, 2014).

Igual que los profesores consultados en la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares sienten que no pueden ayudar a todo el grupo, opinan también los

alumnos que no son ayudados por el profesor. Cuando el contenido de la enseñanza les resulta demasiado difícil y no reciben ayuda, corren el riesgo de abandonar los estudios de lenguas modernas y en cambio, tomar clases extra de inglés y sueco. Cuando los alumnos cambian a esas clases extra ya no aprenden en un grupo al que realmente pertenecen, ni estudian según un plan de estudios, sino forman parte de una solución diferenciativa.

Las soluciones diferenciativas en la educación básica sueca pueden implicar que el alumno es excluido de la clase a la que pertenece para atender un grupo de educación especial partiendo del nivel de necesidad de apoyo especial y de conocimientos del alumno. Este tipo de diferenciación puede crear grupos en los cuales muchos alumnos tienen dificultades de aprendizaje por lo que las situaciones se convierten homogéneas. En muchos casos, las expectativas del profesor bajan, un hecho que afecta la motivación del alumno, ocasionalmente hasta un grado que la pierde por completo (Skolverket, 2009, pp. 32-33, 193, 196).

El hecho que más alumnos sean denominados como alumnos con necesidades educativas especiales, y a la misma vez desvían de la norma, se puede considerar como una diferenciación de alumnos. Según la ley de educación, es en el encuentro entre las condiciones del alumno y el entorno circundante que surge la necesidad de apoyo especial. Partiendo de esta noción las reducidas posibilidades de las escuelas de adaptar la enseñanza a las necesidades y condiciones de los alumnos, puede ser una explicación a la incrementada necesidad de apoyo (Skolverket, 2009). Säljö (2000) comenta que a lo largo de los siglos los factores que afectan a los alumnos han pasado de factores contextuales a ser relacionados con el individuo. Cita al análisis histórico sobre la inteligencia humana del historiador americano Calhoun que concluye que en el siglo XVIII "schoolmasters had teaching problems, but children seemed not to have what the twentieth century would call 'learning problems'". Últimamente ha surgido la noción de que son los alumnos que tienen las dificultades de aprender y no la escuela o los profesores de enseñar (Säljö, Säljö, 2000, p. 222). Säljö (pp. 214, 220) explica que se percibe que más alumnos tienen necesidades educativas especiales hoy en día porque las situaciones de aprendizaje y la comunicación que presenta la escuela son abstractas e inaccesibles para los alumnos. La comunicación que ha llegado a dominar en la escuela es la de una forma muy particular que no se encuentra en situaciones cotidianas por lo que les resulta difícil a los alumnos manejar y aprovechar su contenido.

La individualización en el contexto escolar sueco es establecida en el plan de estudios e implica la adaptación de la enseñanza a las experiencias, condiciones y necesidades de cada alumno. El objetivo de la individualización, que se introdujo por primera vez en el plan de estudios de 1994, Lpo94, y que también se manifestó en su equivalencia de 2011, el Lgr11, era aumentar la calidad y a largo plazo mejorar la consecución de los criterios de evaluación. A los profesores se les dio más libertad de interpretar los objetivos educativos para mejor poder adaptar su enseñanza a los alumnos que lo necesitaron. Sin embargo, la flexibilidad y variedad en la enseñanza en cuanto a métodos y maneras de trabajar fueron sustituidos por unos cambios generales y estandarizados que resultaron en un desplazamiento de la responsabilidad del profeducación básico al alumno y más trabajo sin la intervención del profeducación básico (Skolverket, 2009, p. 27).

Según la revisión de calidad, los profesores de lenguas modernas adaptan la enseñanza en bajo grado a las condiciones, los intereses y las necesidades de los alumnos. Una de las adaptaciones que se observa en el salón escolar de lenguas modernas es la opción de presentar oralmente ante el grupo entero, un grupo pequeño o el profesor (Skolinspektionen, 2010, p. 20).

2.2 La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas

Aunque la enseñanza y el aprendizaje no esté limitado a entornos institucionales como la escuela y la educación, son partes muy importantes del proceducación básica de aprender. Como en cualquier institución, la escuela y la educación también establecen una cultura, es decir, unas pautas de conducta que permiten ciertas costumbres, rituales, normas y reglas. Dentro del entorno escolar y educativo sueco, reglas y tradiciones de comunicación se han formado y consolidado (Säljö, 2000, p. 12). Los niños pueden tener dificultades de identificarse con y adaptarse a estas pautas culturales. Como hemos mencionado anteriormente, se perciben sus dificultades como dificultades de aprendizaje relacionadas con el individuo y no con el entorno que le rodea.

El aprendizaje y el entendimiento de un contenido de enseñanza suponen que el alumno también conozca los fenómenos culturales y las pautas comunicativas. Si no los conoce, su aprendizaje será escaso y superficial ya que no comparte la misma plataforma de comunicación como sus compañeros de clase y su profesor.

Säljö (2000, pp. 25, 27) explica que cuando un contenido, conocimientos o una información es transmitido entre personas, el transmisor envía un mensaje codificado al

receptor que se supone lo descodifica. En relación a las teorías del filósofo de lenguas americano J.R. Searle, comenta Tornberg (2009, p. 51) que la interpretación del mensaje por parte del receptor no tiene que correlacionar de por sí con la intención que tiene el transmisor al expresarse. Además la interpretación del mensaje depende de la norma y práctica sociocultural del receptor y la situación en la que se envía. Desde una perspectiva histórica, en el entorno escolar y educativo sueco el profesor ha sido el transmisor de mensajes y el alumno su receptor (Säljö. 2000, pp. 14, 25). Los mensajes que envía el profesorado básico parten de suposiciones e ideas de las maneras en las que los alumnos adquieren conocimientos. Las suposiciones que predominan la naturaleza del aprendizaje tienden a reducir e incluso privar los alumnos su derecho a tener alternativas con respecto a los contextos y materiales que se crean y usan en las escuelas (Ibid, p. 47).

En una enseñanza predominada por el profesor, es el profesor que realiza las actividades comunicativas en el salón mientras la tarea principal del alumno es responder preguntas. Tornberg (2009) explica que varios estudios que se realizaron en los años 80 y 90 concluyeron que el profesor es la persona que más habla en la clase, en general hasta 80 % del tiempo de clase. También ocurre con frecuencia que el profesor cambia de la lengua meta a comunicarse en la lengua materna. Entre las explicaciones por cambiar de una lengua a otra que encontró Zilm (citado en Tornberg, p. 60) vemos "la actividad a la que se dedicaba", "la percepción del profesor de cómo aprenden los alumnos" y "la percepción del profesorado básico del papel de la lengua extranjera (la lengua materna se usaba para disciplinar a los alumnos)". En las escuelas suecas, La Inspección de Centros Escolares (2010, p. 18) descubrió que los profesores de la revisión usaban la lengua meta al principio y al final de las clases, normalmente para saludar y despedirse u otro tipo de comunicación similar. El resto del tiempo se comunicaba en la lengua materna. Zilm también notó que cuanto más hablaba el profesor en la lengua meta, tanto más lo hacían los alumnos. Otros efectos positivos en el uso de la lengua meta por parte de los alumnos, encontramos cuando el profesor les da a los alumnos más tiempo de responder preguntas. Entonces, según el estudio de la profesora universitaria Rowe de 1986 (citado en Tornberg, p. 61) las respuestas de los alumnos son más largas y variadas y más respuestas son especulativas. Además, más alumnos pueden responder de manera espontánea, aunque el profesor no les hace una pregunta. También comparan sus respuestas el uno con el otro, empiezan a sacar conclusiones e incluso a hacer sus propias preguntas. Tornberg concluye que cuanto menos control ejercita el profesor, tanto más se comunican los alumnos en la lengua meta.

3 Método

El objetivo del presente trabajo es estudiar cuál es el estado de la enseñanza de las lenguas modernas en la educación básica sueca con respecto a la organización y el contenido de la misma. Para recoger los datos hemos elegido utilizar un método cuantativo. Por aspectos prácticos relacionados con los informantes recopilamos la información en una encuesta con el fin de indicar frecuencias del contenido de la enseñanza de lenguas modernas y las percepciones por parte de los profesores hacia la organización de la enseñanza de lenguas modernas.

Basamos las afirmaciones y preguntas de la encuesta en los aspectos que estaban en necesidad de mejora según la revisión de calidad de la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas en la educación básica sueca según La Inspección de Centros Escolares (2010). Durante su revisión de calidad, La Inspección descubrió ante todo que tanto los profesores como los alumnos hablaban la lengua meta muy poco, luego que muchos alumnos renuncian el estudio de lenguas modernas y que pocas escuelas hacen un seguimiento y analizan las razones por abandono. Además revelaron que pocos alumnos con necesidad educativa especial reciben el apoyo que necesitan para aprobar los objetivos de aprendizaje y por último que varios profesores perciben que carecen de formación profesional y posibilidades de colaborar con otros profesores de lenguas.

La encuesta consistió de tres afirmaciones de escala con una escala de cinco estados para indicar una frecuencia de colaboración entre los profesores y el uso de la lengua meta por parte del profesor y los alumnos. También contuvo diez afirmaciones de escala, igualmente con una escala de cinco estados, para solicitar las opiniones de los profesores con respecto a la organización y el contenido de la enseñanza. Además incluimos una pregunta en torno a las posibles explicaciones a los abandonos de las lenguas modernas por parte de los alumnos y dos preguntas bajo las cuales los encuestados pudieron desarrollar su reflexión con respecto a la formación continua en particular y al contenido de la encuesta en general. Las tres últimas preguntas fueron voluntarias.

Dividimos la encuesta en dos partes. El objetivo de la primera parte fue documentar los antecedentes de los encuestados. El propósito de la segunda parte fue indagar en las opiniones y reflexiones de los profesores en cuanto a la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas.

Publicamos el enlace a la encuesta digital en cuatro grupos de profesores de lenguas modernas en el sitio web de redes sociales, Facebook. Los grupos se denominan *Profesores*

de francés (Fransklärare), *Profesores de español* (Spansklärare), *Profesores de alemán - un sitio de encuentro* (Lärare i tyska - en mötesplats) y *La organización de profesores de lenguas* (Språklärarnas riksförbund). Los grupos son creados por profesores y se dirigen a otros profesores con el fin de “intercambiar ideas, conocimientos y también como plataforma de discusión de temas relevantes” (Profesores de español, Facebook, 2014). El grupo de la Organización de profesores de lenguas es el más grande y cuenta con 2.528 miembros, seguido por el grupo de profesores de español con 1.109 miembros. Los grupos de profesores de francés y alemán tienen 200 y 365 miembros, respectivamente (los grupos correspondientes, Facebook, 2014). Los miembros son tanto mujeres como hombres y residen por toda Suecia. La encuesta fue anónima pero los encuestados tuvieron que indicar datos a nivel personal y en torno a su situación laboral.

Al procesar las respuestas de las afirmaciones y preguntas juntamos las alternativas de respuesta 1 y 2 junto con las alternativas de respuesta 4 y 5 de la escala con el fin de medir frecuencias altas o bajas y conformidad de la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas. Ejvegård (2009, p. 59) considera que en el uso de preguntas con una escala de un número impar, como cinco, la tendencia de centralizar las respuestas, en la alternativa tres, generalmente es un signo de incertidumbre por parte de los encuestados, por lo que se puede prescindir de las respuestas del centro. En el caso del presente trabajo la omisión de las respuestas centralizadas implica una prescindencia de entre 10 y 93 respuestas dependiendo de la afirmación que sea. La prescindencia de respuestas de la encuesta implica que el resultado y las conclusiones del trabajo se basa en un promedio de 146,4 respuestas por afirmación para trabajar estadísticamente, lo que, según Ejvegård (p. 57), es una cantidad significativa ya que supera el límite de cuarenta encuestados.

Iniciamos la discusión del método contrastando los formatos de la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares (2010), que es nuestro punto de partida, con la encuesta digital en la que se basan los resultados del presente trabajo. Para llevar a cabo la revisión de calidad, La Inspección de Centros Escolares estudió documentos, describió las actividades, condujo entrevistas con alumnos, profesores y directores y observó clases. Además visitó un total de cuarenta escuelas en treinta y cinco municipios en Suecia e hizo entre una y ocho observaciones de aula en cada escuela.

Es relevante señalar la ventaja que tiene una encuesta digital anónima en comparación con una investigación llevada a cabo por una institución estatal. Consideramos que las afirmaciones de la encuesta solicitan datos que por algunas personas pueden resultar

delicados. Es posible que debido al anonimato los encuestados se tomen la libertad de criticar y expresar su eventual desilusión hacia las escuelas donde trabajan, en particular con respecto a las afirmaciones de la encuesta que se refieren a la organización de la enseñanza de lenguas modernas por parte de las escuelas. Es posible que se destaque una sinceridad que no habría resaltado tanto si hubiéramos entrevistado a los profesores cara a cara y hecho observaciones en sus clases.

Por otro lado, existe también la posibilidad de obtener respuestas alteradas al tratar el contenido de la enseñanza, como la comunicación en la lengua meta y las adaptaciones pedagógicas en el aula ya que el encuestado tiene que examinar y evaluar a su propia enseñanza. Es inevitable recibir respuestas subjetivas, sin embargo, se supone que sean conformes a la verdad y la realidad.

Con este punto de partida, es ventajoso poder recopilar datos que tratan tanto la organización como el contenido de la enseñanza de lenguas modernas de más de 200 profesores por todo el país. Como comenta el director de una escuela en la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares (2010, p. 16): "Algunos de los profesores tienen su propia empresa que solo ellos saben cómo manejar". No obstante, con el uso diario de los lugares de reunión digitales, como es el Facebook, "ya no enseñan los profesores detrás de puertas cerradas sin acceso e impulsos desde fuera", dice Ulf Blossing, el catedrático de pedagogía en la Universidad de Gotemburgo (Heldmark, 2014). Los profesores comparten ideas, materiales, experiencias y reflexiones a diario, y aunque encontramos comentarios en nuestra encuesta que conciernen la soledad en la profesión docente ("Me siento muy solo" y "Me siento muy solo en mi puesto de trabajo como profesora de educación básica de lenguas"), notamos que hay un gran interés por parte de los profesores de lenguas modernas de dejar entrar al público en sus salones escolares.

4 Resultados y Discusión

A continuación presentamos los resultados que se manifiestan en las respuestas de la encuesta. El material está formado por las respuestas de 201 profesores de lenguas modernas de la educación básica sueca. La media de los encuestados es una mujer que vive en Götaland y trabaja en una escuela municipal. Se graduó en el siglo XXI, enseña español a grupos de entre 16 y 21 alumnos de todos los grados de la educación básica.

También analizamos los resultados y los relacionamos con el fondo teórico en el cual se basa el trabajo. Entre las referencias encontramos la revisión de calidad de La Inspección

de Centros Escolares (2010), el plan de estudios sueco, Lgr11, (Skolverket, 2011), las nociones sobre el aprendizaje sociocultural de Säljö (2000) y las estadísticas de recursos humanos de la educación básica sueca a partir de la base de datos de calidad y resultados en la escuela, SIRIS (Skolverket, 2014).

4.1 Resultados generales

De 201 profesores encuestados, 186 son mujeres, 14 son hombres y 1 es “otro”, es decir, no indicó su sexo. 163 encuestados trabajan en escuelas municipales y 38 en escuelas concertadas. La mitad, o 51,7 %, vive en Götaland, la región más meridional de Suecia, 36,3 % en Svealand que es la región central y 11,9 % en Norrland que es la región más septentrional. 38,3 % enseñan español, 36,3 % alemán y 25,4 % francés. Uno de los encuestados comentó que enseñaba tanto español como francés.

La mayoría de los encuestados se graduaron en el siglo XXI, 65 profesores desde el 2010 y 74 entre el 2000 y el 2009. En los años 90 se graduaron 42, en los años 80 fueron 18 y en los años 70, 2. 91 % contestaron que han estudiado la lengua meta y 84,1% la didáctica de la lengua meta. 7 de los encuestados no tienen formación con respecto a la lengua meta y la didáctica de la misma.

La mayor parte de los profesores enseñan lenguas modernas a alumnos de todos los grados de la educación básica. 67,7 % enseñan la lengua moderna al sexto grado, 94,5 % al séptimo grado, 94 % al octavo grado y 94,5 % al noveno grado. El tamaño de los grupos de alumnos varía. 21 profesores contestaron que enseñan de 1 a 9 alumnos por grupo, mientras 52 respondieron de 10 a 15 alumnos y 84 confirmaron que instruyen entre 16 y 21 alumnos. 40 profesores enseñan grupos con 22 a 27 alumnos y 4 profesores tienen 28 alumnos o más.

En relación a los apartados de las afirmaciones que versan sobre la organización de la enseñanza de lenguas modernas para comparar el resultado en general con el resultado de los profesores que trabajan en escuelas concertadas. Además presentamos el resultado de los profesores que indicaron que no tenían formación académica con respecto a la lengua meta o la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus respuestas son relevantes para, primero, la afirmación 3 que se refiere a la iniciativa que toma el profesor para buscar la formación continua por su propia cuenta. Resulta importante ya que consideramos que estaría en el interés del profesor aprender más sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego, destacamos las respuestas a las afirmaciones 4, 5 y 6 que tratan la comunicación en la lengua meta, y por último, las afirmaciones 7 y 8 que exponen las adaptaciones

pedagógicas que el profesor puede hacer en el aula. A continuación los llamamos los profesores sin título académico relevante.

Los resultados indicarán el estado actual de la enseñanza de lenguas modernas en la educación básica sueca con respecto a la organización y el contenido de la misma.

4.2 La colaboración entre profesores y la formación continua

La revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares (2010, p. 16) concluyó que muchos profesores de lenguas modernas consideran que la colaboración entre sí es importante para por ejemplo garantizar la evaluación y calificación equivalente y crear un espacio para intercambiar experiencias e ideas con el fin de desarrollar la enseñanza. Sin embargo, algunos profesores prefieren trabajar sin la intervención de los compañeros de trabajo y no quieren cambiar su enseñanza.

Nuestra encuesta muestra que solo alrededor de la mitad de los profesores de lenguas modernas colaboran, tanto en general como en las escuelas concertadas. Säljö (2013, p. 22), que aboga por una perspectiva sociocultural con respecto al aprendizaje, considera que un individuo puede desarrollar y aprender únicamente cuando sucede en la interacción con otros. Puede significar que los profesores que no colaboran con otros docentes no desarrollan o aprenden en la misma medida que los que cooperan con otros. Es más, los profesores que se ayudan entre sí y funcionan como tutores el uno para el otro incrementan sus competencias y trabajan mejor (Langelotz, 2014). Posiblemente se puede considerar la colaboración entre profesores como un tipo de formación profesional ya que el objetivo de la formación es incrementar las competencias de una manera u otra.

En relación a la formación continua, revelan los resultados de la encuesta que casi ninguna escuela ofrece la posibilidad de formación continua. Por suerte, afirman 71,5 % de los profesores que buscan la formación por su propia cuenta sin la intervención de la dirección escolar. No obstante, el número es más bajo en cuanto a las escuelas concertadas (64,5 %). La confederación nacional de profesores sostiene que "es la responsabilidad de cada profesor desarrollar sus competencias, pero no debe implicar atender a cursos en su tiempo libre y financiarlos él mismo" (Lärarnas Riksförbund, 2011). Según comentaron varios profesores en la encuesta, desean poder pasar tiempo en el país de la lengua meta para así mejorar sus competencias comunicativas y actualizarse tanto en áreas lingüísticas como culturales. En su última editorial en la revista pedagógica sueca *Pedagogiska Magasinet*, Reistad (2015, p. 4) sugiere que los profesores estén de baja durante un

semestre cada cinco años para desarrollar sus competencias de alguna forma. Una de las proposiciones para los profesores de lenguas es "actualizar los conocimientos estando en otro país durante unos meses".

Entre los resultados detectamos que los profesores que no tienen título académico para enseñar lenguas extranjeras trabajan casi todos (95,8 %) en escuelas que no invierten en su desarrollo de competencias. Aunque 70,6 % de ellos buscan la formación continua por propia iniciativa, encontramos aquí una situación complicada en relación a la posibilidad de lograr los objetivos educativos por parte de los alumnos. Cuando el profesor carece la formación adecuada y la escuela no hace los esfuerzos necesarios para que el profesor la obtenga, ¿qué podemos esperar de los resultados de los alumnos? Parece ser un problema más extendido para los profesores de español. Según las estadísticas, más de la mitad de los que enseñan español no tienen título universitario adecuado (Skolverket, 2014e). En combinación con el hecho que el español es la lengua moderna que más alumnos eligen estudiar en las escuelas suecas (Skolverket, 2014b), nos enfrentamos a una situación muy problemática. La mayoría de las escuelas de la revisión de calidad consideran que es una preocupación que haya tantos profesores sin título universitario pedagógico, lo que resulta en la contratación de suplentes a corto plazo (Skolinspektionen, 2010). Trabajar a corto plazo como profesor puede implicar una educación incoherente para los alumnos con diferentes estructuras, métodos y expectativas a las que se espera que se adapten los alumnos. Varios profesores que conversan sobre temas en los grupos de docentes en el sitio web de redes sociales Facebook comentan que son el cuarto o el quinto profesor de sus alumnos desde que empezaron a estudiar lenguas modernas desde hace el principio del semestre pasado.

4.3 La comunicación en la lengua meta en el aula

La revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares (2010, p. 18) descubrió que solo en tres de las cuarenta escuelas revisadas, todos los profesores usaban la lengua meta en gran medida durante las clases. Según la revisión, muchos de los profesores decían que su intención era usar la lengua meta en la mayor medida posible en relación a los conocimientos del grupo de alumnos que enseñaban.

Nuestra encuesta muestra que un total de 75,6 % de los profesores responden que comunican en la lengua meta a menudo o muy a menudo durante sus clases y que muchos también se sienten cómodos al hablar en la lengua meta. Sin embargo, dicen 84,0 % de los

profesores que sus alumnos se comunican en la lengua meta con baja o muy baja frecuencia. En las escuelas concertadas encontramos un uso de la lengua meta en mayor medida tanto por los profesores como por los alumnos. 76 % de los profesores dicen que comunican en la lengua meta con alta o muy alta frecuencia y 82,7 % declaran que se sienten cómodos al hacerlo. Los profesores sin título académico relevante dicen todos que usan la lengua meta con alta o muy alta frecuencia y que se sienten cómodos al hacerlo. Entre los profesores que hablan la lengua meta pero carecen educación de enseñanza de lenguas extranjeras responden 81,8 % que hablan la lengua meta en sus clases y 91,7 % se sienten cómodos al hacerlo.

Como hemos mencionado anteriormente, el profesor que elige hablar en la lengua meta y es consecuente en su uso tiene el efecto positivo de que sus alumnos también usan la lengua en mayor medida (Zilm, citado en Tornberg, 2009, p. 60). Según el plan de curso de lenguas modernas, el objetivo de los estudios es "desarrollar una competencia comunicativa en todos sus aspectos" (Skolverket, 2011, p. 76). Para lograr esta meta el profesor tiene que diseñar la enseñanza en tal modo que sus alumnos tengan la posibilidad de participar en situaciones en las cuales la comunicación y la interacción son necesarias. Entre los profesores que comentan el tipo de formación continua que quieren, encontramos que unos expresan deseos de aprender cómo desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos. La ambición de los profesores se puede resumir subrayando la dificultad y el reto que sienten en encontrar y crear actividades funcionales que estimulan la interacción entre alumnos. Uno de los profesores comenta que su interés es "hacer que todos los alumnos usen la lengua [meta] en clase" y sigue explicando cómo inicia cada clase: "les saludo [a mis alumnos] en español y les cuento la planificación de la clase del día, la de la semana y la de la semana siguiente para luego escribirlo todo en la pizarra". Aunque los alumnos luego conversan en sueco, dice el profesor que a ellos les gusta y les resulta motivador "el aprender descubriendo que saben más de lo que creen". Säljö (2000) explica que "conocimientos y habilidades de este tipo [obtenemos] (...) a través de la interacción con otras personas" (p. 21) debido al hecho que "podemos preguntar a otras personas y [con ellas] prestar e intercambiar información" (Ibid, p. 34). Por consiguiente, "el lenguaje humano es un componente único y rico para crear y comunicar conocimientos" (Ibid, p. 35). Sin embargo, el lenguaje humano depende de su contexto sociocultural. El ser humano crea los contextos y define sus lenguajes adecuados y arbitrarios. A ser muy joven, el niño aprende interactuar con los demás bajo ciertas circunstancias que dependen de la cultura, la sociedad y la historia que predominan. Säljö subraya las diferentes expectativas y

experiencias sociales a las que están expuestos chicos y chicas en diferentes comunidades (Ibid, p. 36). En la comunidad o el contexto del salón escolar, el razonamiento sociocultural de Säljö significa que las situaciones en las que los profesores quieren que sus alumnos hablen en la lengua meta dependen de ciertas expectativas y normas culturales, sociales e históricas que permiten quién se comunica en qué momento de qué y con quién. En el contexto escolar se crean modelos comunicativos especiales que ofrecen una cierta comunicación permitida y regulada por una persona - el profesor: "no todos [los alumnos] que están presentes pueden hablar a la misma vez o de lo que quieran" (p. 45). Los alumnos que se adaptan al modelo o contexto comunicativo establecido por el profesor (o bien por el grupo) y se comunican en el salón escolar en respecto, triunfan. Su adaptación tiene consecuencias positivas en cuanto a su aprendizaje y su "carrera escolar". Elegimos ejemplificar aquí con una situación muy ordinaria del salón de lenguas modernas que es la interacción entre el profesor y algunos de sus alumnos al principio de la lección. Cuando el profesor les saluda a sus alumnos, resulta que solo unos le saludan a él. Esta interacción básica revela que el modelo comunicativo establecido en el grupo permite que solo unos alumnos le saluden a su profesor. Una situación como esta depende de que el profesor insista en que todos los alumnos participen en la comunicación, por ejemplo a través de la repetición para exhortar que más alumnos participen oralmente en la lengua meta.

En la mayoría de las clases de lenguas que observaron La Inspección de Centros Escolares el profesor creaba posibilidades para los alumnos para expresarse tanto oralmente como por escrito. También descubrieron que hay alumnos que no dicen ni una palabra en la lengua meta durante las clases. Sin embargo, prácticamente todos los alumnos entrevistados por la Inspección consideran que se atreven a hablar en la lengua meta. Nuestro cuestionario muestra la misma problemática del uso de la lengua meta por parte de los alumnos. Solo 16,0 % de los profesores encuestados dicen que sus alumnos se comunican en la lengua meta durante clase. 20,8 % de los profesores que trabajan en escuelas concertadas procuran que sus alumnos la hablan con alta o muy alta frecuencia. Como hemos mencionado anteriormente el bajo nivel de comunicación e interacción en la lengua meta se puede tratar de las expectativas y normas culturales, sociales e históricas que prevalecen en el aula. De nuevo, es la responsabilidad del profesor crear las expectativas y normas adecuadas que permiten situaciones que requieren que los alumnos interactúen el uno con el otro.

4.4 Las adaptaciones pedagógicas en el aula

Nuestra encuesta expone que, en general, la mayoría de los profesores responden que hacen adaptaciones en su enseñanza para que sea conveniente para todos sus alumnos, tanto a los que les cuesta más como a los que les faltan desafíos. 60 % de los profesores sin título académico relevante dicen que no adaptan su enseñanza a las necesidades de los alumnos, pero que sí retan a los que lo necesitan. Un total de 66,7 % de los profesores que hablan la lengua meta pero carecen educación de enseñanza de lenguas extranjeras dicen que adaptan la enseñanza a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales y 70,6 % responden que retan a los alumnos que avanzan más rápido que los demás con tareas no repetitivas.

Entre los profesores que comentan que desean formación continua, encontramos, en general, la dificultad de "enseñar en grupos en las cuales los niveles de conocimientos se difieren mucho" y más en particular el problema de "estimular a los niños con diferentes diagnósticos", "[trabajar] con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o dislexia" e "interpretar las dificultades de los alumnos [para] saber cómo funcionan los que tienen impedimentos de estudios". Uno de los profesores explica que quiere saber más de cómo "ayudar a los alumnos con dificultades especiales [ya que] desafortunadamente se les olvidan de ellos en las lenguas modernas". Explica que en su escuela "la dirección cuenta con que esos alumnos abandonan el estudio de una lengua moderna y en cambio estudian inglés o sueco".

Una de las misiones de la educación en la escuela sueca es "adaptar la enseñanza a las condiciones y necesidades de cada alumno (...) y partir de las experiencias, lenguajes y conocimientos previos de los alumnos" (Skolverket, 2011, p. 8). Además, según la ley de educación, los alumnos con necesidades educativas especiales tienen el derecho a apoyo especial independientemente a la asignatura que sea. También en el reglamento de la escuela secundaria se determina que el director de la escuela es el quien se compromete a hacer que la investigación de la situación del alumno se lleve a cabo "si le llega información del personal escolar, un alumno, los titulares de custodia del alumno o de otra forma se manifiesta que el alumno puede necesitar ayuda especial". Pero, según la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares, la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas examinadas es adaptada a las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos en bajo grado (2010, p. 20). Muchos de los profesores entrevistados en la revisión no parecen haber considerado que la posibilidad de organizar ayuda especial para los alumnos

que la necesiten exista y por educación básica no se lo habían comentado al director de la escuela. Por parte de los directores, dicen que no habían recibido señales de que el apoyo especial no hacía falta.

El hecho que más alumnos son definidos como alumnos con necesidades especiales (y desvían de la norma) se puede considerar como un tipo de diferenciación de alumnos. Skolverket (2009) comenta que un punto de partida importante en la ley de educación es que la necesidad de apoyo especial aparece en el encuentro entre las condiciones del alumno y el entorno que le rodea (p. 25). Sugerimos, pues, que la creciente necesidad de apoyo especial se debe a la decreciente posibilidad de las escuelas para adaptar la enseñanza a las diferentes necesidades de los alumnos. La carencia de profesores de lenguas modernas capacitados y la falta de posibilidades de desarrollo continuo de competencias junto con la noción de que lenguas modernas es una asignatura de baja prioridad en muchas escuelas obstaculizan las eventuales adaptaciones de la enseñanza. Si las adaptaciones tanto por parte del profesor como por la escuela son necesarias pero muy pocas, son muchos los alumnos que no alcanzan los objetivos de aprendizaje.

4.5 Los abandonos de las lenguas modernas

Nuestra encuesta muestra que apenas la mitad de los profesores les parece que sus escuelas, tanto las municipales como las concertadas, trabajan activamente para motivar a los alumnos para que estudien una de las lenguas modernas y no abandonen la asignatura para asistir clases adicionales de sueco e inglés. Entre los profesores que trabajan en escuelas concertadas, son 53,8 % que piensan que sus escuelas trabajan activamente.

Si la escuela trabaja activamente para motivar a los alumnos para que estudien una lengua moderna, se puede suponer que también trabaja activamente para reducir los abandonos de las lenguas modernas. Como casi la mitad de los profesores perciben que sus escuelas hacen muy poco para motivar a los alumnos, se supone que responden que sus escuelas tampoco se esfuerzan para reducir los abandonos de las lenguas modernas.

Casi 7 de cada 10 profesores declaran que sus escuelas tienen y siguen rutinas, pero ni 15 % de ellos dicen que se monitorizan los abandonos y se analizan las causas de los mismos. En las escuelas concertadas 56,3 % de los profesores dicen que sus escuelas tienen y siguen rutinas cuando los alumnos desean abandonar las lenguas modernas, mientras solo 19,5 % de ellos consideran que sus escuelas también emplean las rutinas.

La monitorización y el análisis de las razones por las que eligen los alumnos abandonar los estudios de lenguas modernas puede sugerir qué tipo de apoyo especial el alumno necesita para poder lograr los objetivos educativos de la asignatura.

Evidentemente, este análisis debe tomar lugar antes de que el alumno se decida por abandonar, no después cuando es demasiado tarde.

Entre las causas de abandono del estudio de lenguas modernas por parte de los alumnos, sugerimos, con base en las conclusiones de la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares, que "la enseñanza es demasiado difícil", "los alumnos no reciben ayuda del profesorado", "hay demasiados deberes" y "lenguas modernas no es una asignatura obligatoria como matemáticas". 74,6 % de los profesores piensan que la tasa alta de los abandonos de lenguas modernas se debe a que la asignatura no es obligatoria como son otras asignaturas como matemáticas. 49 profesores, o 24,4 %, creen que a los alumnos les parece que la enseñanza es demasiado difícil, mientras 36, o 17,9 %, creen que les parece que hay demasiados deberes. 4 profesores, o 2 %, piensan que los alumnos opinan que no reciben la ayuda que necesitan del profesor.

La Inspección de Centros Escolares encontró que los directores y los profesores relacionaron los abandonos con el alumno, no con el entorno que le rodea. Como sugerimos en el apartado anterior, la escuela y el profesor son los que tienen que adaptar la enseñanza para que más alumnos logren los objetivos educativos. Las escuelas que se enfrentan con una tasa de abandono de lenguas modernas elevada deben buscar los futuros cambios de la organización y el contenido de la enseñanza en las reflexiones y opiniones de los alumnos. En la revisión de calidad se problematiza el hecho que la asignatura de las lenguas modernas en realidad es alternativa ya que el alumno en cambio puede elegir enseñanza adicional de sueco e inglés por lo que la "circunstancia exige mucho en términos de la información, la individualización y la calidad de la enseñanza" (Skolinspektionen, 2010, p. 25). Es también la razón por los abandonos que indicaron un total de 74,6 % de los profesores que rellenaron nuestra encuesta. A la misma vez que el objetivo lingüístico y cultural de la Unión Europea es que sus ciudadanos hablen más de dos lenguas (el inglés incluido) (Siguan, 2004), es contradictorio que, por un lado, es relativamente fácil abandonar el estudio de las lenguas modernas, y por otro, que en muchos casos no se sabe las razones de los abandonos. Si los profesores y las direcciones escolares se informaran de las causas de los abandonos en mayor medida que en la actualidad, podrían proseguir a mejorar tanto la organización como el contenido de la enseñanza de lenguas modernas con el fin de hacer que más alumnos aprueben los criterios de evaluación.

Una cuarta parte de los profesores que participaron en nuestra encuesta indicó que a los alumnos les parece demasiado difícil el estudio de lenguas modernas y es por esa razón que lo dejan. Con respecto a nuestro resultado, revela la revisión de calidad que algunos profesores exigen demasiado de sus alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje del plan de curso ya que les parece el material nacional de pruebas, que está diseñado para equivaler a los objetivos, demasiado fácil.

5 Conclusión

Desde enero de 2014 el nuevo crédito académico puede incluir la asignatura de lenguas modernas y dar hasta veinte créditos académicos adicionales al solicitar el ingreso a la educación básica al bachillerato. Fue una iniciativa del gobierno de entonces para hacer que más alumnos estudien lenguas modernas durante sus últimos años de la educación básica sueca. Según estudios del Ministerio de Educación el nuevo crédito académico beneficia a los alumnos que ya obtienen notas altas y tienen condiciones socioculturales favorables. Son alumnos nacidos en Suecia por padres con educación universitaria. La mayoría de los alumnos nacidos en el extranjero que emigraron a Suecia después del comienzo del año escolar y con padres con educación secundaria o menor no pudo aprovechar esta posibilidad.

En general afectan los factores socioculturales el resultado de los alumnos de la educación básica sueca y en particular hacen que ciertos alumnos no pueden incluir los créditos académicos adicionales. No obstante, al iniciar el estudio de la presente monografía, nos preguntamos, si las escuelas y los profesores de lenguas modernas no pueden cambiar los factores socioculturales de sus alumnos, ¿qué pueden hacer al respecto para que más alumnos desaventajados también logren los objetivos educativos de lenguas modernas?

Hace cinco años la revisión de calidad de La Inspección de Centros Escolares determinó que la enseñanza de lenguas modernas tenía que mejorar en cuanto a la organización y el contenido de la misma para que más alumnos alcanzaran los objetivos de aprendizaje (Skolinspektionen, 2010). Por consiguiente, el objetivo de nuestra monografía era estudiar el estado actual de la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas suecas. Con base en nuestro análisis extensivo de 201 resultados podemos concluir que la enseñanza de lenguas modernas tiene un punto débil: la carencia

de una formación continua. Más de la mitad de los profesores de español y un tercio de los profesores de alemán y francés no tienen título universitario (Skolverket, 2014def) y como la mayoría de las escuelas no invierten en la formación continua, los profesores no tienen posibilidad de aprender o actualizar sus conocimientos. Por tanto, sugerimos que se organicen la enseñanza de lenguas modernas tanto a nivel local, en las escuelas, como a nivel municipal. A nivel municipal, hay que organizar y posibilitar encuentros entre los profesores de lenguas del municipio con el fin de aumentar la colaboración entre ellos y así fundar una base de formación continua informal. A nivel local, las escuelas deben invertir económicamente y en cuanto a tiempo para que sus profesores de lenguas modernas puedan atender a dichos encuentros. Es más, las escuelas deben ofrecer a sus profesores posibilidades a formación continua formal sin que los profesores tengan que asumir el coste o realizarlo en su tiempo libre. La formación continua les puede proporcionar a los profesores con ideas teóricas y prácticas con respecto a los métodos reconocidos de trabajar las competencias comunicativas de sus alumnos y adaptar el contenido de la enseñanza a los alumnos con alto y bajo rendimiento, respectivamente. Además las escuelas deben emplear rutinas para monitorizar y analizar los potenciales abandonos del estudio de lenguas modernas por parte de sus alumnos. Solo cuando saben las causas de los abandonos pueden adaptar la enseñanza para que sea más adecuada para las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos.

El Ministerio de Educación ya ha tomado la iniciativa de organizar la formación continua para profesores en general, Läslyftet, y profesores de matemáticas en particular, Matematiklyftet. En consecuencia, sugerimos que el Ministerio de Educación también inicie una formación continua subvencionado por el estado, tal y como son Läslyftet y Matematiklyftet, con el fin de reforzar y desarrollar la calidad de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas secundarias obligatorias suecas.

Finalmente, se ha llegado a la conclusión que la gran carencia de monitorización y análisis de las causas de los abandonos de la asignatura de las lenguas modernas en escuelas suecas impide la evaluación y el desarrollo continuo de la enseñanza. Estas circunstancias afectan negativamente la posibilidad de lograr los objetivos educativos por parte de los alumnos. Este punto de partida puede servir como una base para investigaciones cualitativas en el futuro.

Obras citadas

Fuentes primarias

La encuesta (Véase el apéndice).

Enlace al resumen de los resultados de la encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/1y9OEOw2_6XdV1m98OkJ-eKKLxNis9wDS4r19qdKSzc8/viewanalytics

Fuentes secundarias

Arevik, N. (2010). *Tydligare mål i nya läroplanen*. Recuperado de

<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/10/11/tydligare-mal-nya-laroplanen>

Capellán de Toro, L.; García Castaño, F.J.; Olmos Alcaraz, A. y Rubio Gómez, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y proceducción básicas. *Avances en Supervisión*

Educativa Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (18).

Recuperado de

http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_mono03.pdf

Friskolornas riksförbund. (2015). *Fakta om friskolor*. Recuperado de

http://www.friskola.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=01eb95e0-fae8-4043-9c6b-86ef13533f82&FileName=Fakta+om+friskolor+2015+FEB.pdf
http://www.friskola.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=01eb95e0-fae8-4043-9c6b-86ef13533f82&FileName=Fakta+om+friskolor+2015+FEB.pdf

Heldmark, T. (2014). *Hur viktigt är ledarskapet i skolan?* Recuperado de

<http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/skola/tiofragorochsvar/hurviktigtarledarskapetiskolan.5.3b19111a146b5b338a61a23.html>

Holmström, L. (2014). *Här är lärartätheten högst - och lägst*. Recuperado de

<http://www.svt.se/pejl/har-ar-larartatheten-hogst-och-lagst>

- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Kålleröd: Ineko AB.
- Lärarnas Riksförbund. (2011). *Språk på sparlåga. Lugar desconocido*: Autor.
- Mörtvik, R. (2014). *Visst spelar klasstorlek roll för skolresultaten*. Recuperado de <http://www.utredarna.nu/rogermortvik/2014/03/03/visst-spelar-klasstorlek-roll-for-skolresultaten/>
- Reistad, H. (2015). Låt lärarna få undervisningsfria terminer. *Pedagogiska Magasinet*. (2), 4-5.
- Siguan, M. (2004). *La política lingüística de la Unión Europea*. Barcelona: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
- Skolinspektionen. (2010). *Moderna Språk*. Stockholm: Autor.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt över betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). Skollagen. Del 23 de junio del 2010. Suecia.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Edita.
- Skolverket (2014a). *17 ämnen ger nytt meritvärde*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/om-skolverkets-statistik/vad-hander-kring-statistiken/17-amnen-ger-nytt-meritvarde-1.220342>
- Skolverket. (2014b). *19 elever per klass i grundskolan*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/19-elever-per-klass-i-grundskolan-1.219495>
- Skolverket. (2014c). *Pojkarnas betyg ökar mest*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.7602/pojkarnas-betyg-okar-mest-1.207571>
- Skolverket. (2014d). *Slutbetyg i grundskolan, våren 2014*. Recuperado de http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/sok?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3316.pdf%3Fk%3D3316
- Skolverket. (2014e). *Snabbfakta om skola och personaltäthet*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821>
- Skolverket. (2015a). SIRIS. *Grundskolan - Kostnader*. Recuperado de

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=kostnader&P_VERKSAR=2013&P_LANKOD=&P_KOMMUNKOD=&P_VERKSFORM=11&P_VFTYP=

Skolverket. (2015b). SIRIS. *Grundskolan - Moderna språk som språkval*. Recuperado de http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=moderna_sprak&p_ar=2014&p_hman=&p_lan_kod=&p_kommunkod=&p_skolkod=

Skolverket. (2015c). SIRIS. *Grundskolan - Personalstatistik per ämne, högstadiet*.
Recuperado de

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2013&report=personal_amine&lankod=&kommunkod=&p_hman=00&p_niva=H&p_amine=73&p_verksform=11

Skolverket (2015d). SIRIS. *Grundskolan - Personalstatistik med behörighet, per ämne och lärarkategori. Lärare i franska*. Recuperado de

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2014&report=personal_amine2&p_skolkod=&lankod=&kommunkod=&p_hman=00&p_niva=S&p_amine=72&p_verksform=11

Skolverket (2015e). SIRIS. *Grundskolan - Personalstatistik med behörighet, per ämne och lärarkategori. Lärare i spanska*. Recuperado de

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2014&report=personal_amine2&p_skolkod=&lankod=&kommunkod=&p_hman=00&p_niva=S&p_amine=73&p_verksform=11

Skolverket (2015f). SIRIS. *Grundskolan - Personalstatistik med behörighet, per ämne och lärarkategori. Lärare i tyska*. Recuperado de

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2014&report=personal_amine2&p_skolkod=&lankod=&kommunkod=&p_hman=00&p_niva=S&p_amine=74&p_verksform=11

Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2010). *En likvärdig utbildning för alla – tillsammans gör vi det möjligt*.

Svensén, G. (2010). *Extra poäng ska få fler att läsa språk*. Recuperado de

<http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2010/06/15/extra-poang-ska-fa-fler-lasa-sprak>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (2 ed). Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva*

minnet. (3 ed). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2012). *Enkätboken* (4:2 edición). Lund: Studentlitteratur.

Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan: Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Örebro, Örebro, Suecia.

Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.

Apéndices

Apéndice 1

Publicación traducida de sueco a español en los cuatro grupos de profesores de lenguas modernas en el sitio web de redes sociales Facebook.

¡Hola!

Busco profesores de francés, español y/o alemán de la escuela secundaria.

Estoy escribiendo una monografía sobre la organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas. El trabajo se basa en una encuesta que se rellena en unos 4 minutos. Le agradecería mucho si participara.

La encuesta se encuentra aquí <http://goo.gl/forms/TBmuEGxjvl>

Espero terminar la monografía a mediados de junio. Escriba su correo electrónico al final de la encuesta si desea ver el resultado.

Por favor, contácteme por mensaje privado por Facebook si tiene algunas preguntas.

¡Muchas gracias por su ayuda!

Atentamente,

Emmeli Johansson

Publicación en sueco en los cuatro grupos de profesores de lenguas modernas en el sitio web de redes sociales Facebook.

Hej!

Jag söker dig som undervisar i franska, spanska och/eller tyska i grundskolan.

Jag skriver ett examensarbete om organisationen av och innehållet i språkundervisningen.

Arbetet baseras på en enkät som tar ca 4 minuter att fylla i. Jag vore väldigt tacksam om du ville delta.

Enkäten finns här <http://goo.gl/forms/TBmuEGxjvl>

Examensarbetet förväntas vara klart i mitten av juni. Skriv din mailadress i slutet av enkäten om du vill ta del av resultatet.

Har du några frågor, är du välkommen att kontakta mig via PM på Facebook.

Tack så mycket för din hjälp!

Hälsningar,

Emmeli Johansson

Apéndice 2

Parte 1 de la encuesta - Preguntas personales

1. ¿Es usted... ?
 - mujer
 - hombre
 - otro
2. ¿En qué parte de Suecia vive?
 - Norrland
 - Svealand
 - Götaland
3. ¿Trabaja en una escuela... ?
 - municipal
 - concertada
4. ¿Qué lenguas modernas enseña?
 - francés
 - español
 - alemán
5. ¿Qué año se graduó?
6. ¿Qué formación tiene?
 - estudios en la lengua meta
 - estudios de didáctica de lenguas extranjeras
 - ni estudios en la lengua meta ni de didáctica de lenguas extranjeras
7. ¿Qué grados enseña?
 - el sexto
 - el séptimo
 - el octavo
 - el noveno
8. ¿Cuántos alumnos enseña en promedio por grupo?
 - 1 - 9 alumnos / grupo
 - 10 - 15 alumnos / grupo
 - 16 - 21 alumnos / grupo
 - 22 - 27 alumnos / grupo
 - Más de 28 alumnos / grupo

Parte 2 de la encuesta - La organización y el contenido de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas suecas

1. Colaboro con otros profesores de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

Con muy baja frecuencia Con muy alta frecuencia

2. Mi escuela invierte en particular en la formación continua para los profesores de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

3. Busco activamente la formación continua de enseñanza de lenguas modernas por mi propia cuenta y sin la ayuda de la dirección escolar.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

3b. En relación a la enseñanza de lenguas modernas, ¿qué tipo de formación continua le interesaría?

4. Comunico en la lengua meta durante mis clases de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

Con muy baja frecuencia Con muy alta frecuencia

5. Me siento seguro/a al comunicarme en la lengua meta en mi enseñanza.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

6. Mis alumnos comunican en la lengua meta durante mis clases de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

Con muy baja frecuencia Con muy alta frecuencia

7. Adapto mi enseñanza de lenguas modernas a alumnos con necesidades educativas especiales.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

8. Reto a mis alumnos que avanzan más con otras tareas que las que ya han terminado.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

9. Mi escuela trabaja activamente para motivar a los alumnos estudiar lenguas modernas.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

10. Mi escuela trabaja activamente para reducir los abandonos de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

11. Mi escuela tiene rutinas en caso de que los alumnos desean dejar sus estudios de lenguas modernas.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

12. Elijo hacer planes de acción de educación especial para los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los objetivos de aprendizaje.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

13. Mi escuela observa y analiza de manera sistemática los abandonos de las lenguas modernas y las causas de los mismos.

1 2 3 4 5

No estoy nada de acuerdo Estoy totalmente de acuerdo

14. ¿Cuáles son las causas de los abandonos de lenguas modernas?

1. La enseñanza es demasiado difícil.
 2. El profeducación básica no ayuda a los alumnos
 3. Hay demasiados deberes.
 4. Lenguas modernas no es una asignatura obligatoria, como es las matemáticas.
 5. No lo sé / no opino nada.
 6. Otras.
-

15. A continuación puede anotar sus reflexiones que han surgido a lo largo de la encuesta.

16. Esperamos terminar la monografía a mediados de junio. Escriba su correo electrónico en el campo visto abajo si desea ver el resultado.
