

## ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN ENTRE ALUMNOS DE ELE NORUEGOS

Ingunn Hansejordet<sup>1</sup>  
Universidad de Bergen

¿Qué función tiene la gramática para el aprendizaje de ELE? ¿Cómo procesan los alumnos el *input* gramatical? ¿Por qué hacen tantos errores gramaticales cuando se lo he explicado tantas veces? Como profesores de ELE nos hubiera gustado a veces poder entrar en la mente de los alumnos para buscar respuestas a preguntas de este tipo. Los resultados de la actividad mental de los alumnos se pueden observar en productos escritos u orales, pero el proceso que lleva al resultado normalmente está oculto. Lo que aquí se presenta ha surgido de un intento de sacar a la luz los procesos mentales de los alumnos, o en otras palabras, sus estrategias de aprendizaje, tanto las fructíferas como las menos fructíferas.<sup>2</sup>

### La gramática y el currículum noruego

El estatus de la gramática y su función en la enseñanza de lenguas extranjeras han variado, históricamente, con los regímenes teóricos y didácticos. Lo que ocurre hoy en el caso del español en Noruega es interesante tanto en sus aspectos cuantitativos como en los cualitativos. Con la introducción en 2006 del nuevo currículum “Kunnskapsløftet” para los 13 años de educación primaria y secundaria (de 6 a 19 años), por primera vez se hizo obligatoria la profundización en algún idioma (además del inglés obligatorio) a partir del octavo curso: Los alumnos deben elegir, o una de las lenguas extranjeras alemán, español, francés o ruso (según la oferta de la escuela), o profundizarse en noruego (lengua materna) o en inglés (primera lengua extranjera, introducida ya desde el primer curso). Con la reforma del 2006 el interés por el español, que ya era creciente, llegó a nuevas alturas, y como dice el informe *El mundo estudia español* en el capítulo sobre Noruega: “la demanda es superior a la oferta, pues no todos los centros disponen de profesorado

---

<sup>1</sup> Ingunn Hansejordet es becaria en el Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Bergen. En su tesis doctoral de didáctica de ELE analiza el discurso sobre las estrategias de aprendizaje en el currículum noruego, en los métodos y entre los profesores, además del conocimiento y uso de las estrategias de los alumnos. [Ingunn.Hansejordet@if.uib.no](mailto:Ingunn.Hansejordet@if.uib.no)

<sup>2</sup> La investigación se ha realizado con el apoyo económico del Centro Nacional de lenguas extranjeras en la enseñanza (Fremmedspråksenteret) en Noruega. El informe completo se ha publicado en noruego (Hansejordet 2009).

calificado” (Ministerio de educación y ciencia 2006: 254). El alemán, la segunda lengua extranjera de mayor tradición en noruega, en pocos años ha sido superado por el español.<sup>3</sup>

El currículum de lengua extranjera se basa en las mismas ideas de la competencia comunicativa que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001), y expresa las metas de aprendizaje en enumeraciones de lo que “el alumno debe ser capaz de” hacer, por ejemplo, “participar en conversaciones sencillas y espontáneas” o “hacer una presentación oral de temas diversos”. La palabra ‘gramática’ no aparece en ninguna de las seis páginas que constituyen el currículum de lengua extranjera, aunque parece venir disfrazada en la meta “emplear estructuras lingüísticas y conectores textuales elementales” (Kunnskapsdepartementet [Ministerio de educación] 2006: 78. Traducciones mías). El currículum implica una gran libertad para los profesores, cuya única pauta metodológica es la exigencia de que la enseñanza de lenguas extranjeras sea “más flexible y práctica” (Utdannings- og forskingsdepartementet [Ministerio de educación] 2004: 4.6.6. Trad. mía) – una señal, probablemente, de que se debe abandonar la tradición elitista y teórica de las asignaturas, antes optativas, del alemán y del francés (véase Trebbi 2005). Además, el español es una asignatura nueva en la mayoría de las escuelas, muchos profesores lo enseñan por primera vez, los alumnos estudian un idioma que apenas se oye fuera del aula y que muchos asocian principalmente con las vacaciones, y el tamaño de los grupos hace difícil la enseñanza comunicativa.<sup>4</sup> Después de entrevistar a tres profesoras y charlar con unos cuantos más, mi impresión subjetiva es que la gramática tradicional ocupa un lugar bastante privilegiado en muchas clases de español de Noruega. La cuestión es cómo entra en las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

## Estrategias

---

<sup>3</sup> En 2007, 15661 alumnos del octavo cursaban alemán; 21261 español; 9517 francés. Para una presentación del asunto en español véase Izquierdo 2007. Para acceder directamente a las cifras véase “Grunnskolen informasjonssystem” (en noruego) en la red: <http://www.wis.no/gsi/tallene/>

<sup>4</sup> La investigación presentada también incluye entrevistas con las profesoras de los alumnos que participan. Las tres profesoras expresan cierta frustración por el tamaño de los grupos y por la falta de voluntad, coraje o capacidad de los alumnos de hablar en español entre sí. Las tres se lamentan del estilo tradicional de sus clases: les gustaría lograr una enseñanza menos enfocada en la gramática y en la pizarra, y más oral y comunicativa.

A pesar de que el concepto de estrategias ha sido un tema de interés de la psicología cognitiva y de la didáctica durante más de tres décadas, no existe ningún consenso acerca de cómo definir o clasificar las estrategias. En cuanto al aprendizaje de la lengua Fernández López (2004) propone la siguiente definición:

operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación (2004: 412).

En la investigación que aquí se presenta no se ha pedido a los alumnos que reflexionen acerca de su manera de resolver las tareas, de manera que tampoco se sabe hasta qué punto están conscientes de sus acciones. A veces se oyen comentarios del tipo “no, espera, tengo que pensar” o “empecemos por el final, es más fácil”, comentarios relacionados al proceso de trabajo que expresan estrategias metacognitivas de planificación. Pero en la gran mayoría los alumnos avanzan de tarea en tarea sin comentar el proceso en sí y sin negociar los pasos que dan. La traducción continúa al noruego que hace la mayoría, por ejemplo, pocas veces se comenta. En cuanto a la “maximización de la eficacia”, se verá que los alumnos la conciben de maneras muy diferentes, lo cual resulta en estrategias divergentes.

### **La investigación: Informantes, tarea y textos**

Participaron 19 alumnos (7 chicos y 12 chicas) de 3 escuelas (1 secundaria básica y 2 secundarias superiores), y 3 profesoras, 1 de cada grupo. Todos los alumnos cursan “Español I” (Spansk I), el nivel básico de dos o tres años de duración (227 horas en total). Las profesoras tienen unos 20, 10 y 2 años de experiencia docente, respectivamente, pero ninguna lleva más de cinco años enseñando español.

Los alumnos trabajaron en parejas (más un grupo de tres personas) con un texto en español. La tarea consistía en encontrar, subrayar, y explicar oralmente, los errores lingüísticos del texto, y corregirlos por escrito en una hoja separada. Cada pareja trabajó sola, las conversaciones se grabaron y luego se transcribieron.<sup>5</sup>

Los textos imitan los diálogos típicos de los libros de texto, y están basados en el vocabulario y las estructuras gramaticales del método utilizado por cada grupo de alumnos. Son conversaciones de dos jóvenes que se hablan por primera vez; una pareja de vacaciones en Madrid; un grupo de amigos en un café. De las veintidós

---

<sup>5</sup> El diseño de la investigación ha sido inspirado por el proyecto STRIMS dirigido por Per Malmberg (véase Malmberg 2000).

oraciones, catorce contienen algún error gramatical: errores de concordancia verbal o sustantiva, de *ser/estar*, de verbos en forma finita o no finita, y en el caso de la secundaria superior, también errores de sintaxis del verbo *gustar* y de pronombres reflexivos o personales en función de objeto directo o indirecto.

### Producto y proceso

Las correcciones escritas varían enormemente, de las dos parejas de la secundaria básica que consiguen corregir 14 de 14 errores, a la pareja de la secundaria superior que no corrige ninguno, aunque señala como errores algunas palabras y construcciones que no lo son. Entre los dos extremos hay un abanico de intentos y soluciones de mayor o menor grado de corrección y sentido. Pero lo más interesante es lo que dicen los alumnos mientras señalan y corrigen los errores.<sup>6</sup>

Llama la atención la discrepancia entre el **producto**, es decir, las hojas de errores subrayados y frases corregidas, y el **proceso**, la conversación entre los alumnos. A veces un error corregido perfectamente parece el resultado del azar, como en el caso de la única pareja que consigue corregir los dos errores de *gustar* en *\*No me gustan el pescado frito* y en *\*[A mi padre] se gusta mucho el flamenco*.<sup>7</sup> Las chicas de esta pareja sustituyen correctamente los errores por *No me gusta...* y *... le gusta...*, pero en la conversación grabada pasan vacilando por una serie de pronombres y combinaciones sin sentido, como *él gusta, la gusta, me gusto, se gustas, te gusto, te gustas*, y en ningún momento dan ningún argumento a favor del uno ni del otro – es un enigma cómo al final llegan a acertar. En otros casos los alumnos no consiguen corregir un error que discuten largamente, pero mediante la discusión se revela un conocimiento amplio de la lengua, y una capacidad de razonar y de analizar gramaticalmente: una serie de estrategias fructíferas.

### Estrategias fructíferas

Las conversaciones ponen de manifiesto maneras muy variadas de enfrentarse a la tarea. Varios alumnos emplean conocimientos lingüísticos, tanto de gramática como de vocabulario, y se refieren a temas de enseñanza que hacen evidente su integración (parcial) del *input* de las clases y de los materiales trabajados. Hay

---

<sup>6</sup> Todos hablan su lengua materna, el noruego, y casi todos traducen espontáneamente las oraciones de la tarea. Aquí las citas aparecen traducidas al español.

<sup>7</sup> En este texto se señalan los errores con un asterisco \* al principio de la oración/frase. Las hojas entregadas a los alumnos no llevaban ninguna señal de este tipo, por supuesto.

ejemplos de usos de conocimientos del mundo, en el sentido de la cultura de la lengua meta (en este caso la comida española), o en un sentido más general, como las convenciones relacionadas con la visita a un restaurante o los ingredientes de una dieta sana. La capacidad y la voluntad de pensar en voz alta, de adivinar y de colaborar también se nota entre los alumnos que llegan a los mejores resultados.

El primer ejemplo muestra los conocimientos de una pareja excepcionalmente sistemática, que somete las oraciones a un tratamiento detenido:

*\*Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas.*

Marta: [Traduciendo] Ana no ha comprado nada, porque ...

Karoline: Aquí pone *ha* porque se trata de 'ella'

M: [Traduciendo] ... no le gustan las tiendas.

K: y pone *gustan* con *-n* porque *tiendas* es plural.

M: Mmm.

K: Y *le*.

M: ¿Estás segura de que se dice *le gustan*?

K: ¿Mm? ¿*Le gustan*? Sí, ¿no se dice *le* cuando se trata de 'él, ella, usted'?

Estas chicas parecen emplear una lista mental de puntos para controlar, basada en el conocimiento de los puntos clave de la gramática o en una intuición de las dificultades recurrentes. Si nos interesara solamente el resultado, nos fijaríamos en el hecho de que las chicas no se den cuenta de la negación que falta delante del verbo. Pero mediante el acceso a la conversación obtenemos pruebas de la conciencia lingüística de las chicas y de su capacidad de controlar sistemáticamente otros elementos gramaticales importantes.

La misma capacidad se nota en otras ocasiones, como frente a la forma *salen* en el siguiente caso: ... *una noche salen [Ana y Pedro] para cenar...* Marta y Karoline se preguntan si el verbo es irregular, y una de ellas recupera de la memoria el paradigma verbal: "*Salgo, sales, sale, salimos, salís, salen* – sí, creo que es correcto." El procedimiento, que a los ojos de un profesional de ELE puede parecer sencillo, supone toda una cadena de conocimientos: reconocer la forma verbal *salen* de la oración como una conjugación de *salir*, recordar todas las formas del presente en su orden establecido, reconocer como regular este paradigma verbal, saber identificar el sujeto, en este caso implícito, y ver la equivalencia gramatical entre "Ana y Pedro" y la abstracción "3ª persona del plural".

A lo largo de la conversación se nota que Marta y Karoline no sólo tienen un buen dominio de la gramática elemental, sino que también disponen de un vocabulario que les facilita la comprensión del texto. Conocer una palabra implica no

sólo entender su significado o poder traducirla, sino también (entre otras cosas) conocer sus características gramaticales, tal como lo demuestran las chicas al comentar la expresión ... *mucha ropa*... : “Y la ropa nunca está en plural.”

Cuando a veces estas chicas se encuentran con una palabra desconocida, se arriesgan a adivinar o a comparar con otros idiomas, como en el siguiente caso:

Ana: \*Las patatas fritos tienen mucha grasa.

Pablo: Sí, es verdad. \*Las patatas cocidas es más sanas.

Marta y Karoline no conocen la palabra *grasa*, pero concluyen que “seguramente es ‘*feitt*’ [grasa]; como *grease*, ¿verdad?” Tampoco conocen la palabra *fritos*, pero adivinan que significa *frityrsteikt* [frito], refiriéndose a la denominación francesa que se usa en noruego, *pommes frites*. Otras palabras las deducen del contexto mediante el razonamiento lógico y el conocimiento del mundo, en este caso las dietas sanas:

Karoline: *Las patatas co...* [traduciendo] son mucho más sanas, pero ¿qué es ‘cocidas’?

Marta: Pues, tal vez patatas que no están fritas. [...] [traduciendo] Las patatas cocidas son más sanas.

Hay otra pareja de chicas que también saben aprovechar sus conocimientos lingüísticos, como muestra esta conversación acerca de la expresión ...*tus padres*... :

Lene: Bueno, pero no estoy segura de aquel *tus*, justamente, porque no sé si se suele conjugar. Porque de una manera es ...

Gry: Ya, pero quiere decir ‘*dine foreldre*’, ‘*dine*’... [*tus padres, tus ...*]

L: Sí. Pero no sé si suele ser *tu padres*, o qué, pero de alguna manera parece correcto.

G: Sí. Pero cuando escribes ‘*hans foreldre*’ [*sus padres*] ¿no? se escribe *sus padres*.

L: Ah, ¿es así de verdad?

G: Y luego *mis padres* ¿no?

L: Pues, entonces seguramente es correcto.

El pequeño intercambio es representativo de la manera en que la mayoría de los alumnos hablan del idioma: No emplean términos “técnicos” o abstractos como ‘plural’, ‘pronombre’ o ‘concordancia’, sino que se refieren concretamente a las palabras que tienen delante. De todas formas parecen entenderse perfectamente. La cita también constituye un ejemplo del inmenso valor pedagógico de la cooperación entre dos alumnas que se atreven a exponer lo que saben y lo que no saben. Las dos movilizan el conocimiento que tienen y las dos probablemente salen ganando en

el sentido de aprender algo nuevo, practicar el razonamiento lógico y aumentar la conciencia lingüística.

Aunque no utilizan términos gramaticales, algunos alumnos recuerdan y utilizan sencillas reglas de gramática, como en este caso, cuando Lene comenta así las oraciones *Este bacalao es muy rico. \*¿Quieres lo probar?* “Y no puedes conjugar dos veces, de manera que esta oración es correcta. No, aquí no veo ningún error.” El producto es deficiente en el sentido de que Lene no se fija en la posición errónea del pronombre. Por otro lado el proceso nos revela un conocimiento que no se debe dar por hecho: la alumna conoce una regla, en una forma muy comprimida, y es capaz de utilizarla en un caso relevante.

Otro ejemplo parecido es la “frase clave” que aparece durante las conversaciones de dos parejas del mismo grupo. En uno de los casos, Brita y Helene discuten la interpretación correcta de los pronombres *tú* y *te* (en noruego *du* y *deg*): “No, **te** significa ‘deg’ [te]. *Te amo*, eg *elskar deg* [traduce al noruego]. *Te amo*, **eg deg elskar** [traduce invirtiendo el orden de palabras].” Puede parecer extraño que dos parejas mencione la frase *te amo* ya que no hay nada en el texto que la sugiera, pero la profesora de estos alumnos se refiere a lo que llama “frases clave”: Frases cortas que sirven como ejemplos de fenómenos gramaticales, en este caso la posición del pronombre átono. A los alumnos les resulta atractivo conocer la frase por su significado, y por eso es fácil de recordar.

Al comparar las diferentes parejas y sus procesos, se pueden distinguir algunos rasgos característicos de las parejas de los mejores resultados: Los dos alumnos piensan en voz alta, y los dos responden a las ideas y sugerencias del otro. La cooperación es fructífera en el sentido de que los dos parecen aportar lo que saben y compartirlo con el otro. Hay pocos casos en los que una persona desde el principio está convencida de tener la solución mientras que la otra está en la incógnita. En uno de estos casos, la que sabe se esfuerza por explicar y hacer ver a la otra las estructuras de las oraciones, dando ejemplos paralelos en noruego y hablando prácticamente como una gramática contrastiva. En la mayoría de las parejas, sin embargo, los dos tienen más o menos el mismo nivel de conocimiento, y en las más exitosas, los dos se ayudan mutuamente para buscar las soluciones. En este proceso muestran tanto su generosidad como su coraje al exponer su conocimiento y su ignorancia. Otro rasgo llamativo es el empeño: No se rinden. Una de las parejas está cinco minutos intentando aclarar qué es lo que suena mal en *\*Mí*

*tampoco me gusta*, sin saber exactamente qué significa ‘tampoco’. Sin embargo intentan analizar, traducir y reformular la oración, anhelosas de entender lo que significa y de saber si está bien escrita. Al final de la grabación expresan su deseo de una clave a la tarea: “¡Necesitamos saber si es correcto!”

### **Estrategias poco fructíferas**

Las parejas que no consiguen corregir mucho se caracterizan por conocimientos insuficientes, tanto de gramática como de vocabulario, y también por estrategias poco fructíferas y a veces hasta contraproducente. Los tres elementos mencionados parecen estar estrechamente relacionados.

Cuando los conocimientos gramaticales son escasos, los alumnos no saben qué buscar, carecen de las pistas necesarias para darse cuenta de los errores. Al comentar la oración *\*[A mi padre] se gusta mucho el flamenco*, uno de los chicos dice que “da lo mismo si pone *gusta* o *gustan*.” Es significativo que los alumnos de los resultados más débiles no comenten el uso de pronombres personales y reflexivos. Los pronombres obtienen su significado del contexto textual o situacional (yo significa diferentes cosas según quién lo dice), y para valorar su uso hay que entender a qué se refiere y saber analizar si la forma (clase de pronombre, género y número) es correcta.

Por otra parte, cuando el vocabulario es escaso, las oraciones resultan incomprensibles y las estructuras inaccesibles. Este problema es reforzado por una falta de capacidad o voluntad de reflexionar sobre las palabras desconocidas utilizando conocimientos morfológicos. Las conversaciones indican que una mayor conciencia morfológica podría apoyar el proceso de aprendizaje y que debería formar parte de las estrategias también de los alumnos menos exitosos.

Una de las parejas constituye un ejemplo muy claro de la problemática esbozada aquí. Las dos oraciones siguientes constituyen un contexto que no saben aprovechar:

Pablo: \*Y además tenemos comprar regalos para tus padres.  
Ana: \*A mi madre la doy un libro sobre Picasso.

El único comentario de Finn es: “No sé lo que significa ‘doy’, de manera que a lo mejor es correcto, no lo sé.” Ni Finn ni su compañero intentan adivinar ningún significado a partir del contexto, que proporciona más palabras del mismo campo



semántico, como *comprar* y *regalos*, además de estructuras como *para tus padres* y *a mi madre* que también podrían funcionar como pistas. El contraste entre la actitud de Finn y Marta es grande. Ella primero piensa que *doy* es un sustantivo: “Tiene que ser un sustantivo, ya que pone ‘la doy’ “. Los conocimientos morfológicos de Marta primero la engañan, pero al analizar el contenido y el contexto de la oración concluye que significa “gir” [*doy*] y que es el presente del verbo *dar*.

A veces el problema no es tanto la falta de conciencia morfológica como una confusión de diferentes sistemas morfológicos:

Linda: [Leyendo] *Me llama Isabel*.

Kathrine: Mmm. Sí. Porque no debe ser *llamo*, desde luego.

L: ¿Mmm? ¿Estás segura?

K: Sí, porque ella es una chica, ¿no?

La terminación en *-a* la asocia Kathrine con el género femenino, y la *-o* con el masculino, sin darse cuenta de que aquí no se trata de sustantivos, sino de terminaciones verbales, que no llevan género.

Los alumnos menos exitosos se refieren pocas veces a reglas gramaticales. La evaluación de las oraciones suele ser breve y dominada por juicios del tipo “así tiene que ser” o “eso está mal, pero no sé por qué”. Este tipo de intuición lingüística a veces da buenos resultados, pero en otros casos produce errores. En el siguiente caso los chicos parecen tener una intuición, pero no son capaces de aprovecharla.

Lars: [Leyendo:] *Soy dieciséis años*. ‘Soy’ significa “eg er” [yo soy]. Normalmente utilizamos ‘tengo’. Pero es correcto esto también, ¿no? ‘Soy noruega’, entonces significa algo que **eres**.

[Hablan los dos a la vez:]

Eivind: ... entonces estás allí...

L: ... entonces tiene que ser ‘estoy’. Ah, sí, pero espera un poco, ‘tengo’, ¡aah!

E: ... ‘ten’...

L: Optamos... ¿optamos por ‘estoy’?

E: Sí.

Lars: ‘Soy’ suena más correcto, pero vale, ponemos ‘estoy’.

Es difícil analizar lo que realmente ocurre en este intercambio. Los chicos optan por un verbo que les suena mal, en vez del verbo que les parece correcto, lo cual indica que no se fían de su intuición. Su conocimiento procedural (lo que saben hacer con el lenguaje) les indica una solución, pero por alguna razón optan por otra, que tampoco consiguen fundamentar en un conocimiento declarativo (lo que saben del lenguaje; la teoría), ya que el intento de recitar las reglas de uso de *ser* y *estar* es

inconcluso. La confusión parece aún mayor si tomamos en cuenta que estos chicos acaban de valorar como correcta otra expresión de edad con el verbo 'tener': *¿Cuántos años tienes?* Apparently no se acuerdan o no ven el paralelo de las estructuras.

Algunos resultados débiles se deben a conocimientos deficientes de la asignatura. Otros tendrán que ver con la falta de concentración, de esfuerzo o de seriedad. Una manera claramente contraproducente de tratar un texto coherente es leyéndolo en sentido contrario. Sin embargo, así trabaja una pareja: "Empecemos al final, así es mucho más fácil." Algunas parejas parecen disponer de recursos que no saben aprovechar: No responden a las sugerencias del otro, y no consiguen crear el clima creativo o la lluvia de ideas característica de otras parejas:

Finn: *Las patatas fri...tos*, no, no son 'ellos', *las patatas de fritos*, debería haber un 'de' allí, entonces.

Jon: No...

F: [haciendo sonidos con la lengua] Clic clic.

J: [pasa a otra oración] *Sí, es verdad*. Ah, sí. [traduciendo] *Det er lavt* ["es bajo"].

Ninguno de los dos parece interesado en la idea de Finn de introducir una preposición, y así tampoco se detienen a estudiar más de cerca la oración.

## Conclusiones

En esta ponencia he presentado algunos ejemplos de las numerosas estrategias que se pueden observar en las conversaciones grabadas. Los profesores que tengan la ocasión de observar de cerca el trabajo de sus alumnos y de escuchar cómo expresan en sus propias palabras los problemas lingüísticos, tienen acceso a una fuente muy rica de información sobre lo que los alumnos piensan y creen de la lengua extranjera, y sobre las estrategias que utilizan consciente o inconscientemente. El análisis de cómo trabajan los alumnos es útil tanto para los alumnos como para los profesores, ya que constituye un punto de partida para aprender y practicar otras estrategias más fructíferas, como algunas de las que hemos visto aquí.

## Bibliografía

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Internet 23.10.2008:

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)

Fernández López, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje". En: Sáncnez Lobato, J./Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 411 – 433.

Grunnskolen Informasjonssystem (2007): <http://www.wis.no/gsi/tallene/>

Hansejordet, I. (2009): *Grammatikken i spanskfaget. Ei kvalitativ undersøkning*. Halden: Fremmedspråksenteret.

<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16055>

Izquierdo, J. M. (2006): "Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo." En: *Biblioteca Virtual Red ele*, número especial, diciembre 2007: Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/fiapellid.shtml>

Kunnskapsdepartementet (2006): "Kunnskapsløftet."

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=123914](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=123914)

Malmberg, P. (ed.)/Bergström, I./Håkanson, U./Tornberg, U., Öman, M. (2000): *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inlärning av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning

Ministerio de educación y ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional (2007): *El mundo estudia español*. Madrid: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>

Trebbi, T. (2005): "Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle?" En: Børhaug, K./Fenner, A./Aase, L. (eds.) *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, pp. 103 – 113.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): "St.meld. nr 30 (2003 – 2004) Kultur for læring."

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/4/6/6.html?id=404473>