

**Los géneros textuales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.
Análisis de materiales de enseñanza**

LARRUS, Patricia
Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
plarrus@hotmail.com

SÁNCHEZ ABCHI, Verónica
Université de Fribourg, Suiza
veronica.sanchez@unifr.ch

RESUMEN

Este trabajo, que se enmarca en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2007), se interesa en los aportes del género textual en tanto herramienta para la didáctica de las lenguas (Schneuwly&Dolz, 2004).

En los últimos años, sobre esta base, se han elaborado materiales didácticos en L1 (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2001) y en lenguas segundas (ver revisión en Sánchez, Mosquera, Dolz&Gagnon, 2012). Sin embargo, los géneros textuales en la enseñanza de las lenguas plantean cuestiones teóricas y metodológicas. En efecto, el tratamiento de los géneros primarios y secundarios (Bajtín, 2005) en las clases y en los materiales de enseñanza puede abordarse desde perspectivas diferentes, y puede, en consecuencia, tener implicancias muy diferentes para la progresión de los aprendizajes (Miranda, 2013).

En este sentido, en esta contribución, nos proponemos analizar y comparar materiales de enseñanza de español lengua extranjera (ELE) actuales, difundidos en dos contextos geográficos diferentes: Argentina, donde el español es lengua oficial y mayoritaria y Suiza, donde el español es una lengua minoritaria y de la migración, cuyo estudio suscita un interés creciente en los últimos años (El mundo estudia español, 2009). El objetivo del análisis es identificar los géneros textuales trabajados, su tratamiento y sus funciones didácticas en la secuencia de enseñanza, tal como se presentan en los manuales de enseñanza del español L2/LE. Nuestro corpus está constituido por 4 libros de ELE del mismo nivel, dos editados en Europa y dos editados en Argentina. La comparación de los materiales se centrará en las perspectivas de abordaje de los géneros textuales trabajados en los diferentes manuales y en los distintos aspectos desarrollados para su tratamiento en las unidades didácticas.

Se discutirán también las implicancias didácticas en cada caso.

Palabras clave: Español lengua extranjera, manuales de enseñanza, géneros textuales

1. Introducción

En este trabajo, nos proponemos analizar y comparar materiales de enseñanza de español lengua extranjera (ELE) actuales, difundidos en dos contextos geográficos diferentes: Argentina -donde el español es lengua oficial y mayoritaria- y Suiza -donde el español es una lengua minoritaria y de la migración-.

Argentina se ha consolidado como un destino de predilección en Latinoamérica para los hablantes que desean aprender la lengua en un contexto de inmersión. Por su parte, en Suiza, donde se aprende como lengua extranjera, el español suscita un interés cada vez mayor, tanto a nivel universitario –donde los cupos de estudiantes llegan a igualar o superar el estudio de algunas lenguas nacionales⁷–, como en el nivel escolar (el mundo estudia español, 2009). Consecuentemente, en ambos contextos, la oferta de materiales didácticos para el aprendizaje de ELE ha crecido de manera importante –sino abrumadora– en los últimos años, lo que convierte la evaluación de la calidad de dichos materiales en una cuestión clave para la didáctica de ELE.

En esta contribución en particular, el objetivo del análisis es identificar los géneros textuales movilizados en los manuales de enseñanza de español, así como su tratamiento y sus funciones didácticas en la secuencia de enseñanza.

Este trabajo se enmarca en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo (ISD) y la teoría del género textual para la enseñanza de la lengua (Bronckart, 2007; Schneuwly&Dolz, 2004). Las distintas actividades humanas se relacionan directamente con el uso de la lengua; los diferentes enunciados se clasifican según el uso que se hace de la lengua y se denominan géneros discursivos (Bajtín, 2005). Los géneros son configuraciones, modelos de unidades de comunicación, necesarios para la interpretación y producción de textos. Bajtín (2005) marca una diferencia entre géneros primarios y secundarios. Los primarios o simples refieren a la comunicación discursiva inmediata. Los secundarios o complejos, por su parte, se distancian de la comunicación inmediata, aparecen en condiciones culturales más complejas y generalmente en forma escrita (novelas, investigaciones, crónicas periodísticas)⁸.

Desde la perspectiva del ISD, la noción del género textual se ha explotado como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (De Pietro &Schneuwly, 2003; Schneuwly&Dolz, 1998; Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2001). La noción de género textual ha tenido un impacto en la reflexión sobre las prácticas escolares de las lenguas primeras y en la elaboración de instrumentos didácticos para su enseñanza. En los últimos años, el alcance de esta corriente conceptual se ha extendido también a las didácticas de las L2 (Cristovao, Stutz, 2010; Denardi, 2009; Stutz&DinizBiazi, 2013 para didáctica del inglés, Miranda, 2013; 2008; para el portugués y más recientemente Sánchez Abchi, Mosquera, Gagnon&Dolz, 2012; Mosquera & Sánchez Abchi, 2015, para el español). El género textual permite asimismo articular contenidos diferentes, en función de una tarea concreta ligada a una competencia específica. Así, por ejemplo, la escritura de una carta de solicitud permite la articulación de contenidos diversos como los aspectos gramaticales que se relacionan con este género, fórmulas ligadas a la correspondencia, el formato de la carta formal, etc. Asimismo, constituye una manera de concretizar las líneas de trabajo propuestas por documentos de orientación, como el Marco Común europeo de referencia para las lenguas.

Los géneros textuales están presentes en cada método de enseñanza de español actual, aunque a menudo con perspectivas o funciones muy diversas o dispares. En efecto, los géneros pueden constituir el eje de una unidad para el desarrollo de una competencia de comprensión o producción; pueden ser utilizados como textos motivadores; pueden funcionar como disparadores para trabajar una actividad gramatical. En efecto, el

⁷Suiza posee cuatro lenguas nacionales oficiales: el alemán, el francés, el italiano y el rumanche. En este caso en particular, nos referimos a las lenguas nacionales con menor número de hablantes: el italiano y el romanche.

⁸Bajtín (2005 :248-249)

tratamiento de los géneros textuales en el manuales de enseñanza de lenguas extranjeras puede tener implicancias muy diferentes para la progresión de los aprendizajes (Miranda, 2013). Asimismo, pone en evidencia la concepción misma del texto que se moviliza en el manual o en el método en cuestión: el texto como soporte para los aprendizajes; el texto como objeto para apropiarse de las prácticas comunicativas; el texto como pretexto para aprender la gramática...

En este sentido, el objetivo del análisis es identificar los géneros textuales trabajados, su tratamiento y sus funciones didácticas en las secuencias de enseñanza, tal como se presentan en los manuales de enseñanza del español. En una primera etapa, relevaremos la totalidad de los géneros textuales presentes en cada uno de los manuales seleccionados para el análisis. En un segundo momento, se intentará identificar su función, a fin de comparar los diferentes materiales de enseñanza. La comparación se centrará en las perspectivas de abordaje de los géneros textuales trabajados y en los distintos aspectos desarrollados para su tratamiento en las unidades didácticas.

2. Metodología

2.1 Corpus:

Nuestro corpus está constituido por libros de ELE de niveles comparables, (A1 y A2), dos editados en Europa y dos editados en Argentina.

Para el análisis de los libros editados en Europa, seleccionamos el libro "Eñe", nivel A1 y el libro "Caminos Neu", nivel A2.

Para el análisis de los libros editados en argentina, tomamos " Aula del Sur", nivel A2 y Español por imágenes A2.

Para la descripción de los niveles nos basamos en las referencias del MECR⁹.

2.2. Procedimiento:

En un primer momento, hicimos el repertorio de todos los géneros textuales propuestos en cada libro. Tuvimos en cuenta los textos efectivamente presentados en cada manual, como modelos orales o escritos, y excluimos las actividades de producción de textos propuestas a los alumnos. Tampoco fueron consideradas para el repertorio las leyendas de las fotos ni las consignas o las instrucciones de las actividades, porque si bien las consignas están presentes en todos los manuales, no son objeto de aprendizaje en sí mismas. De hecho, en algunos manuales aparecen en la lengua del estudiante.

A partir de la lista de textos y la identificación del género textual correspondiente, distinguimos los textos completos y los fragmentos.

En un segundo momento seleccionamos un ejemplo de dos manuales, para realizar un análisis exhaustivo del trabajo didáctico que se hace con el género. Este segundo análisis tuvo en cuenta la frecuencia de actividades y el objetivo de cada actividad.

Finalmente, realizamos una comparación de los diferentes manuales analizados y de las perspectivas movilizadas en el abordaje didáctico del género textual.

3. Resultados

⁹ MCER <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>

3.1. Los soportes textuales

El relevamiento detallado de los géneros textuales presentes en los manuales nos permitió hacer emerger algunas observaciones generales en relación con las características de los textos movilizados. Los textos para la enseñanza de una lengua extranjera presentados a los alumnos pueden ser de circulación social, ya existentes, seleccionados sobre la base del nivel de dificultad. En el caso de los manuales analizados, no es posible saber si los textos relevados son adaptaciones de textos originales o textos “auténticos”, porque en ninguno se citan las fuentes. Asimismo, pocos fragmentos son declarados como tales, precisamente por la ausencia de fuentes, y, sin embargo, los extractos de textos son muy frecuentes. El carácter fragmentario de los textos está, en cierta forma, ligado a la preocupación por introducir textos auténticos en el aprendizaje. En efecto, a fin de evitar posibles dificultades para los estudiantes, en los niveles considerados para el análisis – A1 y A2-, la tendencia muestra una preferencia por fragmentos de textos originales, en lugar de adaptaciones o modificaciones de textos completos.

En algunos casos, se reproducen características de textos de circulación social fácilmente identificables, por ejemplo billetes de viaje de diversos medios de transportes, publicidades gráficas, un DNI, la página de un catálogo ventas, los menús de restaurant, artículos de revistas, tarjetas postales. Estos textos son creados o adaptados en función de formatos familiares para los lectores, lo que facilita su recepción y les otorga un carácter de autenticidad.

En este sentido, son también frecuentes los formatos textuales que imitan contextos de producción ligados a lo tecnológico –como el formato de un email, de un blog o de un foro-, lo que nos da una pista sobre la valorización de géneros ligados a las TICS. A menudo, los textos escritos aparecen también en el CD de acompañamiento del libro, lo que significa que el mismo texto es movilizado para actividades orales y escritas.

En otro orden de cosas, es interesante observar que, en los libros editados en Europa, es abrumadora la presencia de textos en la lengua del alumno (alemán), lo que constituye la diferencia relevada más importante respecto de los manuales analizados en Argentina. En los textos europeos, encontramos consignas, textos breves con informaciones complementarias y explicaciones de gramática en alemán. Es posible que la presencia importante de la L1 del alumno esté ligada a los niveles iniciales de los materiales analizados.

3.2. Los géneros textuales en los manuales de ELE

Luego de haber hecho el repertorio de los textos de los manuales, relevamos la frecuencia de cada género textual. Los géneros identificados presentan una diversidad importante. En este sentido, se nos presentó el problema de denominación de cada texto. En efecto, los géneros no constituyen un conjunto finito y limitado, sino una lista abierta, que emerge de las prácticas sociales y culturales de cada comunidad. Para poder sistematizar la presentación de los textos hemos considerado denominaciones de género relativamente amplias, que nos permitieran agrupar varias unidades textuales. Es el caso, por ejemplo, del género “diálogo” o “carta”, clasificaciones generales que se refieren a agrupaciones relativamente heterogéneas. La lista es, sin embargo, extensa, como diversa es la presencia de los géneros en los manuales analizados. La tabla 1 presenta la frecuencia de cada género textual identificada en los distintos manuales.

Tabla 1. Frecuencia de los géneros textuales relevados en los manuales

	Español Por Imágenes	Aula del sur	Eñe	Caminos neu	Total
1. Diálogo	10	1	10	5	26
2. Textos informativos escolares	4	9	6	10	29
3. T. Instruccional	2	3	0	3	8
4. Ficha / Formulario	0	2	2	0	4
5. Artículo	0	10	5	8	23
6. Avisos clasificados	0	2	0	2	2
7. Biografía lingüística	0	1	0	0	1
8. Correo electrónico	0	3	2	0	5
9. Anuncios página web	0	1	0	0	1
10. Carta	0	1	2	0	3
11. Publicidad	0	4	3	0	7
12. Carta postal	0	1	2	0	3
13. Guías turismo	0	2	0	0	2
14. Cuestionario	0	2	2	2	6
15. Correo lectores	0	1	0	0	1
16. Narración/Novela-Cuento-Leyenda	0	3	1	7	11
17. Biografía/Autobiografía	0	2	1	2	5
18. Testimonio	0	1	0	1	2
19. Entrevista	0	1	3	2	6
20. Canciones/poesía	0	1	0	3	4
21. Perfil de chat/Descripción de personas	0	0	1	1	2
22. Documentos de identidad	0	0	1	0	1
23. Lista de compras/ menú restaurant	0	0	2	0	2
24. SMS	0	0	1	1	2
25. Horarios/Programa cultural/ Programa de viaje	0	0	3	0	3
26. Opiniones en un blog	0	0	1	0	1
27. Catálogo comercial	0	0	1	0	1
28. Billetes de transporte público	0	0	1	0	1
29. Definiciones de diccionario	0	0	0	3	3
30. CV	0	0	0	1	1
31. Historieta	0	0	0	1	1

En la tabla se observa una importante frecuencia de diálogos, en 3 de los 4 manuales analizados. Los diálogos intentan reproducir situaciones comunicativas orales cotidianas, ligadas a los temas de cada unidad: presentación, selección de una comida, compras, etc. Generalmente se trata de textos cortos, en muchos casos de naturaleza artificial. En el caso de los diálogos, es posible identificar la presencia de "actos de habla" (Austin, 1962), tales como "saludar", "pedir una información", "presentarse", etc. Los actos de habla revisten una importancia particular en la enseñanza de L2 desde la perspectiva del género textual (De Pietro, 1997), puesto que de alguna manera podrían considerarse como "micro-géneros", con características lingüísticas específicas.

Los artículos periodístico-informativos, artículos de interés general o de carácter divulgativo, que tienen también una alta frecuencia, muestran la importancia de los textos que transmiten informaciones o conocimientos. Constituyen el género privilegiado para introducir los temas de las unidades como comidas, compras, etc. Su importancia radica en la información que transmiten y no constituyen, necesariamente, un modelo para la producción. Son, en general, movilizados en actividades de comprensión escrita y oral.

La narración, que está presente en varios reagrupamientos de géneros (reseñas autobiográficas, cuentos, fragmentos de novela, relatos personales), aparece con mucha frecuencia, lo que es coherente con distribuciones similares en manuales de L1. La narración, por considerarse generalmente un texto "simple", es movilizada frecuentemente en los contextos escolares.

Las cartas y los correos electrónicos podrían quizás agruparse, porque lo que constituye la diferencia entre ambos es fundamentalmente el soporte. Sin embargo, hemos querido mantener la distinción de género, porque el email constituye un género más frecuente hoy en día que las cartas en papel, y porque el soporte afecta también el formato y el estilo, lo que implica, en consecuencia, que los recursos de la lengua utilizados pueden ser diferentes. Es el mismo caso de los avisos clasificados y los anuncios de página web, que también hemos considerado separadamente.

Encontramos, igualmente, otro tipo de textos, creado especialmente para informar, introducir vocabulario y /o un tema gramatical. Se trata de textos introductorios que explican, informan, dan instrucciones. También son muy frecuentes, las descripciones breves, que hemos llamado así porque no reproducen el estilo de un artículo informativo, científico o periodístico, sino que constituyen textos breves creados para transmitir informaciones puntuales. Se construyen como un género claramente "escolar", para vehicular un contenido específico.¹⁰ Todos estos textos no reproducen necesariamente un género de circulación social, sino más bien géneros escolares típicos de los manuales. Hemos denominado estos textos como "informativo-escolares", porque son característicos del contexto escolar y porque su función es informar en un contexto de aprendizaje. No obstante, vale la pena aclarar que se trata de reagrupamientos que establecimos para sintetizar la enorme diversidad de géneros relevados, sobre todo cuando no corresponden, como decíamos antes, a géneros de circulación social.

3.3. Comparación entre los manuales.

En lo que concierne a la comparación entre los manuales, es posible hacer algunas

¹⁰Es decir, son concebidos especialmente como textos escolares. (CVC : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm)

observaciones generales. En primer lugar, observamos que los géneros más frecuentes son los mismos en todos los libros: los diálogos y las descripciones breves. Sin embargo, una diferencia en los libros editados en el exterior es que integran una mayor diversidad de géneros.

En cuanto a los manuales argentinos, en *Español por imágenes* la diversidad es muy acotada: sólo encontramos diálogos, textos escolares y textos instructivos. En *Aula del Sur*, la variedad es mayor, con una clara predominancia de textos que transmiten informaciones¹¹.

Un punto en común entre los manuales de ambos contextos es la ausencia de citas de las fuentes. Asimismo, como dijimos en el punto 3.1, tanto los manuales europeos como los argentinos reproducen formatos de textos de circulación social (documentos de identidad, tickets de viaje, publicidades, etc.), lo que permite que estos textos se presenten como textos “reales”, aunque no lo sean en realidad (menús, artículos de revistas, tarjetas postales, etc.). La presencia de estos textos “fabricados” manifiesta una preocupación, común a ambos contextos, por poner a disposición de los alumnos géneros textuales que les sean familiares y que puedan facilitar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, en todos los manuales es notable la frecuencia del género que denominamos “textos informativos escolares” - textos creados ad hoc para la enseñanza de contenidos específicos- y que suponen una cierta dificultad para su clasificación, porque no corresponden, necesariamente, a géneros textuales de la vida cotidiana

4. A modo de conclusión

El análisis de los manuales seleccionados para este trabajo- por los límites del corpus- no nos habilita en ningún modo para hacer generalizaciones. Sin embargo, ciertas observaciones pueden ser válidas para otros manuales de ELE.

En primer lugar, es necesario recontextualizar el corpus: Se trata de manuales para los niveles iniciales (A1 y A2). Es posible que esto permita explicar la presencia importante de fragmentos de textos y de textos “fabricados” ad hoc para los aprendizajes. Pese a la evolución de las metodologías de enseñanza de las lenguas en las últimas décadas, el desafío de integrar textos “auténticos” – expresión que puede ser discutible (De Pietro, 1997)- son los textos “fabricados” los que presentan una mayor preponderancia en los manuales; al menos en los niveles iniciales e intermedios.

Asimismo, el hecho de haber analizados materiales de los niveles iniciales supone una segunda salvedad: es posible que en los niveles superiores los géneros movilizados y la manera de abordarlos sea completamente diferente, puesto que el dominio de la lengua de los estudiantes puede habilitar otras posibilidades. No obstante, lo que observamos es que el nivel de lengua no restringe la diversidad de géneros textuales presentes en las unidades de todos los manuales, aunque el énfasis esté puesto en géneros primarios, como son los diálogos. En efecto, desde el inicio del aprendizaje, el alumno está en contacto con una gran variedad de géneros textuales, algunos constituyen géneros típicos de circulación social mientras que otros corresponden a los géneros que hemos denominado “escolares”. En este sentido, resulta llamativo el caso del manual argentino que integra muy poca diversidad géneros, en su mayoría diálogos que reproducen actos de habla y textos

¹¹Estas observaciones son igualmente válidas para los textos presentados en soporte CD que reproducen los textos escritos.

escolarizados. Esta selección refleja una voluntad de adaptación –que responde claramente a un intento de didactización extremo- que limita al alumno y concibe el aprendizaje como “artificial”.

Pese a la diversidad de géneros abordados, se constata, sin sorpresa, que en la concepción de los manuales predomina fundamentalmente un criterio temático y no la perspectiva didáctica del género textual. Esto no supone una crítica en sí misma, puesto que el empleo de otras perspectivas es igualmente válido e interesante.

No obstante, el hecho de presentar un texto de manera aislada o puntual, o sin articulación con el estudio de las características lingüísticas de los textos, puede resultar contraproducente para los procesos de aprendizaje. En efecto, el hecho de utilizar un género no significa que se trabaje o se enseñen los recursos lingüísticos necesarios para producir o comprender textos de dicho género. A veces, los textos son simplemente utilizados como ejemplos descontextualizados para presentar los contenidos gramaticales o de vocabulario. Otras veces, se solicita al alumno la producción de un texto de un género textual determinado sin facilitarle las herramientas lingüísticas para hacerlo. ¿Cómo escribir una narración si no se han trabajado los tiempos del pasado? ¿Cómo escribir una carta si no se presentan fórmulas textuales como modelo?

Como decíamos, el abordaje del género textual no es, ni mucho menos, la única perspectiva posible pero puede constituir una herramienta interesante para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, porque se articula con el enfoque accional propuesto por el marco europeo, documento de referencia que constituye la base para la elaboración de manuales y de planes de estudio. En este sentido, analizar la presencia de los textos en los libros y el tratamiento de los géneros textuales puede constituir una herramienta para evaluar, al mismo tiempo, los contenidos propuestos en las unidades de enseñanza de los numerosos manuales que ofrece el mercado. En otras palabras, el análisis crítico del trabajo con los géneros textuales en los manuales de ELE es un indicador interesante para evaluar la calidad de los materiales y, consecuentemente, de los aprendizajes que los manuales promueven.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín (2005) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bronckart, J. P. (2007). “Las condiciones de construcción de los conocimientos humanos” en J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 15-30). Buenos Aires: Miño y Dávila
- _____(2004), *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- De Pietro, J. F., &Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *La lettre de l'AIRDF*, 54, 27-30.
- Dolz, J., Gagnon, R. &Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.

- *El mundo estudia español*. 2009. [Consultado 16-VI-2011] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/2009/SUIZA.pdf>
- Machado, A. R. & Lopes, V. L. (2006) A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagemem (Dis)curso*, 6(3), 547-573.
- Miranda, F. (2013) “Consideraciones sobre los géneros de texto como objeto de enseñanza de lenguas” in Pereira, C.; Valente, E. & Nothstein, S. (orgs.) *Prácticas de lectura y escritura (Serie Volúmenes Temáticos)*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística
- Miranda, F. (2008) De la “competencia comunicativa” al “dominio de los géneros”. *Revista Novedades educativas*, 211.
- Miranda, F. (2012) Los géneros: una perspectiva interaccionista. En M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 69-86). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Sánchez Abchi, V., Mosquera, S., Gagnon, R. & Dolz, J. (2012). La secuencia didáctica en ELE: una herramienta para la enseñanza y un dispositivo para formación docente. *Boletín Hispánico Helvético*, 19, 196-221.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d’enseignement. *Repères*, 15, 27-40.

Manuales utilizados para el análisis

González Salgado, C. (2007) **Eñe A1** Hueber Verlag

Görrissen, M.; Häauptle-Barceló, M.; Sánchez Benito, J.; Wiener, B. (2010) **Caminos Neu A2** Ernst Klett Sprechen GmbH, Stuttgart

Korpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., Tonnelier, B. (2010) **Aula del sur A2**. Coord. Neus Sans. Buenos Aires: Voces del Sur

Ramella, L. (2010) **Español por imágenes A2**. Buenos Aires: Laura Ramella.