



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

“FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN LOS CENTROS DE PRIMARIA”

| |
|---|
| AUTORÍA M ^a DEL ROSARIO MÁRQUEZ BRENES |
| TEMÁTICA FORMACIÓN, DESARROLLO Y PROGRAMAS BILINGÜES |
| ETAPA EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA |

Resumen

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está llevando a cabo un extraordinario esfuerzo para lograr la implantación de unos cuatrocientos programas bilingües en inglés y en otros idiomas, en todas las provincias de su comunidad autónoma antes de que finalice el presente año. Estos programas, que usan los idiomas como vehículos de instrucción y comunicación, ayudan a los alumnos a lograr un dominio de las competencias lingüísticas y académicas en las dos lenguas enseñadas, que. A pesar de que son numerosos los factores que determinan el éxito de los programas bilingües, contar con maestros y medios apropiados que aúnen la preparación lingüística y la metodológica apropiada tiene una relevancia especial por sus repercusiones en el aprendizaje del idioma y los contenidos por parte de sus alumnos. El presente artículo describe brevemente el origen, fundamento teórico y objetivos de los programas bilingües andaluces, así como las medidas adoptadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para actualizar y mejorar la formación lingüística y metodológica de los maestros participantes en ellos.

Palabras clave

Aprendizaje, inglés, formación, profesorado, observación y evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

Los centros andaluces siguen la definición de bilingüismo de Siguan y Mackey (1986), quienes sostienen que los programas bilingües enseñan en dos lenguas, una de las cuales suele ser el idioma nativo de los alumnos. Por ello, en los programas andaluces tanto el español como el idioma extranjero correspondiente son usados como lenguas vehiculares de comunicación e instrucción en algunas asignaturas. El uso de la lengua extranjera en situaciones reales tales como la resolución de problemas o la justificación de opiniones individuales le dota de autenticidad y utilidad, facilitando así a los alumnos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

un mayor dominio de ella (García, 2005) al concentrarse más en la transmisión de información que en el estudio de sus aspectos formales (Cummins, 2002; Genesee, 1999). Como beneficio añadido, la creación de un ambiente proclive al bilingüismo y a la lectoescritura en dos idiomas hace que los alumnos desarrollen actitudes positivas hacia otros idiomas y culturas (Soltero, 2004). Por ello no es de extrañar que los programas bilingües sean altamente valorados por padres, alumnos y maestros (Howard, Sugarman y Christian, 2003; Lasagabaster, 2001).

Uno de los objetivos principales de los programas es la promoción del bilingüismo aditivo (Baker, 1997); es decir, que los alumnos aprendan segundos idiomas y culturas sin olvidar los suyos propios (Lessow-Hurley, 2000). Este proceso se basa en la interdependencia lingüística común¹ existente entre los idiomas (Cummins, 2002), que facilita la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre ellos. Lejos de dificultar el aprendizaje y de repercutir negativamente en el progreso de los alumnos (Genesee, 1999), el bilingüismo fomenta su creatividad y flexibilidad cognitiva (Cummins, 2002) al hacer que tengan que descifrar más información que sus compañeros monolingües, lo que les obliga a usar constantemente los recursos que poseen en los dos idiomas. La transferencia de conocimientos también les beneficia metalingüística e intelectualmente (Cummins, 2002) al forzarles a usar y desarrollar un mayor número de estrategias de comunicación y de resolución de problemas (Baker, 1997). Aquí tienen ventaja aquellos alumnos con mayor escolarización en su idioma nativo, ya que poseen una mayor variedad de recursos académicos y lingüísticos que les permiten adquirir el segundo idioma más fácil y rápidamente (Krashen, 1996).

El tiempo dedicado al uso y enseñanza del idioma extranjero en las escuelas varía dependiendo de los cursos, pudiendo ir desde la hora y media semanal en infantil a las cinco en primaria. Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, su horario incluye dos horas más a la semana, una de lengua extranjera y otra del área de contenido enseñada en ella, aunque el porcentaje final no puede exceder el máximo permitido, cuantificado entre el 30 y el 50% del total del currículo (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2005). Para lograr una participación más activa de los alumnos y de las alumnas en el desarrollo de las clases, la enseñanza gira en torno a actividades, temas y trabajos de interés que incorporen también sus opiniones personales y conocimientos previos. Así, se consigue que los alumnos y las alumnas usen el idioma de forma constante, incluyan en sus expresiones los conocimientos académicos aprendidos y muestren, al mismo tiempo, sus verdaderos niveles académicos y lingüísticos (Cloud, Genesee y Hamayan, 2000).

2. METAS A ALCANZAR CON EL PLAN BILINGÜE

El Plan de Fomento del Plurilingüismo nació con la finalidad de mejorar las competencias lingüísticas y culturales de la población andaluza. En este sentido, los centros bilingües juegan un papel de gran relevancia, ya que son sus objetivos generales ayudar a los ciudadanos a desarrollar su competencia comunicativa en otros idiomas, promocionar la diversidad lingüística, promover el desarrollo de la comprensión mutua, propiciar la cohesión social y fomentar una ciudadanía democrática reconocedora de la diferencia y aspirante a la igualdad (Consejería de Educación, 2006). Más específicamente, los programas bilingües incluyen la promoción de otras culturas y costumbres



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

entre el alumnado así como la enseñanza y el aprendizaje de ciertas áreas del conocimiento en al menos dos idiomas, la mejora de las competencias lingüísticas y académicas, inicialmente en dos lenguas y posteriormente en una tercera, y el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de los idiomas aprendidos (Consejería de Educación, 2005). Como nota curiosa, estos objetivos son similares a los de los programas bilingües de doble vía en Estados Unidos, surgidos en Miami a principios de la década de 1960 para atender las necesidades educativas de los hijos de los exiliados cubanos (Beebe y Mackey, 1990) y que en la actualidad están extendidos por 30 estados de la unión (Center for Applied Linguistics, 2007): normas académicas y currículo, comparables a los de cualquier otro programa, para que los alumnos lleguen a dominar los dos idiomas, obtengan buenos resultados académicos y desarrollen actitudes positivas hacia otras culturas (Howard, Sugarman y Christian, 2003).

3. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

La formación de docentes ha sido un tema de mucho interés, en los últimos años, lo anterior se evidencia en las diferentes publicaciones y actividades académicas (reuniones técnicas, seminarios, congresos), que se han organizado con el propósito de analizar la situación y los problemas relevantes que presenta, así como la elaboración de propuestas de mejoramiento para la formación de los docentes de la Educación Primaria o Básica.

En cuanto a las recomendaciones que se han originado en esas actividades, conviene señalar, las propuestas encomendadas en el Seminario Regional, para la Formación Docente Inicial (UNESCO y UPEL, 1996), que a continuación se indican:

- La formación docente inicial debe enmarcarse en un proceso de formación permanente.
- La investigación debe ser uno de los ejes de los programas de formación docente inicial.
- En el desarrollo de los programas de formación docente inicial se debe partir de las necesidades del sistema educativo; considerar la formación humanística; promover una formación teórico-práctica, en contacto con la realidad; incorporar una práctica docente temprana, favorecer la formación integral, personal y la autoestima en los futuros docentes, estimular la producción de textos; estimular el autoaprendizaje y la formación permanente; darle especial atención a la formación de valores.
- Las políticas y programas de formación de los Ministerios de Educación, deben sustentarse en la investigación.
- Establecer programas conjuntos entre los centros formadores de docentes y las instituciones educativas.
- Evaluar, integralmente, los sistemas educativos, para su mejoramiento y no como un mecanismo de los procesos de ajuste estructural que se dan en la región.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

Las anteriores recomendaciones mantienen su vigencia como lineamientos orientadores de los procesos de formación de docentes y deberían, en alguna medida, reflejarse en las propuestas de los planes de formación de las instituciones que se encargan de la educación de los docentes.

A continuación vamos a desarrollar las diferentes tendencias pedagógicas a las que numerosos autores hacen referencia:

- La tendencia tecnocrática o tecnológica: Se caracteriza por el uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática; el rol del profesor y del estudiante podría cambiar un poco, con respecto a la tendencia tradicional. El docente al incorporarse a equipos interdisciplinarios que preparan materiales educativos mejor elaborados y sofisticados; el estudiante porque, podría tener acceso a múltiples medios para su aprendizaje; no obstante la posición epistemológica podría mantenerse similar al enfoque anterior, al concebirse el conocimiento como una verdad dada, objetiva y neutra que hay que asimilar.
- La tendencia constructivista: Se puede afirmar que el constructivismo es una posición epistemológica que fundamenta y alimenta perspectivas pedagógicas con diversos énfasis, pero, siempre propiciando la participación activa del sujeto que aprende en la construcción y apropiación del conocimiento. Es obligado señalar el desarrollo y la contribución que se hace a esta corriente por autores norteamericanos como Ausubel, Bruner y Novak, en la conceptualización del aprendizaje, a partir del conocimiento previo y de una disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje, produciéndose así un aprendizaje duradero y con sentido (significativo). En una posición constructivista, el formador de docentes cumple también una función relevante en su condición de guía y facilitador del proceso. En este sentido, debe poseer actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan ser un mediador efectivo entre la cultura sistematizada y el conocimiento del contexto o de los múltiples contextos desde los cuales se ha generado los conocimientos previos de los estudiantes. En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes, estos deben desarrollar, por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (dinámicos y creativos), la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes. Parte de esa motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto.
- La tendencia crítica: En esta posición el contexto, como un todo, se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto y de la sociedad; una educación desarticulada de su contexto carece de valor. La pedagogía crítica se enfrenta a los problemas educativos reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada. Por lo tanto, la pedagogía crítica es contextualizada ya que observa las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales. La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica (Borja, 2005).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

4. "RECICLAJE" DE LOS DOCENTES

Son numerosos los factores que influyen en los resultados de los programas bilingües, desde el apoyo de las autoridades educativas a la solidez de su currículo, pasando por los materiales, recursos y presupuesto disponibles o el nivel socioeconómico del área en que se encuentran las escuelas, por lo que es difícil separar el efecto combinado ejercido por todos ellos sobre sus éxitos o fracasos. Sin embargo, de entre todos uno, los maestros, ha sido identificado como la llave del éxito por su importancia a la hora de proveer instrucción lingüística y académica en dos idiomas a los estudiantes (Castro Feinberg, 2002; Lindholm-Leary, 2001). Contar con profesionales cualificados que aúnen la preparación lingüística adecuada junto al conocimiento de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza de idiomas y contenidos, son requisitos indispensables para que los alumnos reciban una instrucción estimulante que les ayude a progresar en la lectoescritura en dos idiomas (Lindholm-Leary, 2001). A ello hay que añadir que tengan dominio del aula y capacidad y voluntad de trabajar conjuntamente con sus colegas, tanto los de su propio curso como los de los superiores e inferiores, en la planificación de lecciones y en la búsqueda y creación de materiales en dos idiomas (Freeman, Freeman y Mercury, 2005).

El Plan de Fomento del Plurilingüismo reconocía la importancia del factor humano en el éxito de los programas bilingües, así como los desafíos planteados por la necesidad de dotar a los maestros de las competencias necesarias para ejercer su tarea y facilitar y actualizar su formación profesional (Consejería de Educación, 2005). Por ello, incluía una serie de actuaciones a realizar en estas áreas, que posteriormente cristalizaron en medidas de diversa índole adoptadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y que pueden clasificarse en cuatro categorías:

Recomendaciones para ayudar a los maestros de educación primaria, secundaria y de las áreas no lingüísticas de secundaria a entender mejor los objetivos, contenidos y métodos a usar en los programas.

- Medidas destinadas a mejorar la coordinación y el funcionamiento de los programas.
- Medidas dirigidas a mejorar la formación del profesorado y a ayudarle directamente en la clase.
- Medidas orientadas a mejorar la fluidez en el idioma extranjero tanto del profesorado de idiomas como del de contenido en lengua extranjera.

Las recomendaciones cubrían áreas como la adaptación curricular y la planificación de la programación, el uso de técnicas y estrategias comunicativas y la organización y el desarrollo de las clases (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2005). Publicadas en un asequible formato pregunta-respuesta, describían el marco teórico en el que se basaban los términos utilizados en su texto y lo acompañaban con ejemplos ilustrativos para aumentar su comprensión. Por lo que se refiere a las medidas implantadas para mejorar la coordinación y el funcionamiento de los programas, en 2004 se creó la figura del supervisor provincial, cuya misión era aunar criterios entre los centros participantes y dotarles de la consistencia necesaria que garantizara su buen funcionamiento. Las misiones del supervisor incluían, entre otras actividades, reuniones regulares con los coordinadores de las escuelas, visitas a los centros para resolver dudas que pudieran surgir en torno a la implantación de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

los programas, la revisión de programaciones y la organización de jornadas interculturales. Su trabajo, por tanto, estaba orientado a clarificar la labor de los cuatro maestros que, como media, participan en cada programa. De ellos, uno es el coordinador, otro el especialista del área no lingüística y los dos restantes enseñan el idioma extranjero. Las tareas del coordinador, que suele ser el jefe del departamento de lengua extranjera, incluyen asesorar a los profesores de los distintos departamentos sobre la mejor manera de implantar el currículo integrado y la lengua extranjera en las clases y proveer refuerzo lingüístico al alumnado que así lo necesite en las clases de contenido. Por su parte, los especialistas de lenguas extranjeras prestan apoyo lingüístico a los alumnos durante las clases de lengua extranjera y de contenido, secuencian las unidades didácticas a lo largo del curso y trabajan junto con los profesores de áreas no lingüísticas para asegurar la articulación de sus enseñanzas. Por ejemplo, si los alumnos tienen que estudiar un texto histórico en el que es importante que entiendan la cohesión narrativa, los profesores de lenguas enseñan en sus respectivas clases los términos relacionados con la cohesión tanto en español como en inglés, con lo que es más fácil para el especialista de historia desarrollar el tema en clase más tarde.

Las medidas dirigidas a mejorar la preparación y formación del profesorado tenían varios ámbitos de actuación que incluían los centros de profesores, universidades locales y extranjeras, las escuelas oficiales de idiomas (EEOOI) y la propia administración local. Así, los centros de profesores quedaban encargados de organizar actividades dirigidas a la actualización y mejora de los métodos pedagógicos utilizados por los docentes teniendo en cuenta el Portfolio Europeo de las Lenguas y las recomendaciones del "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", las escuelas de idiomas actuarían como centros de enseñanza de lenguas, tanto a distancia como presenciales, y la administración educativa potenciaría las estancias e intercambios internacionales de profesores.

De acuerdo a las previsiones del Plan de Fomento, los centros de profesores quedaban al cargo de la creación de grupos de trabajo que mejoraran la formación metodológica de los profesores así como de la organización de cursos de idiomas para aquellos maestros que no pudiesen asistir en persona a los cursos organizados por las escuelas oficiales de idiomas (EEOOI) a tal efecto. Por lo que se refiere a éstas últimas, estaban encargadas de organizar cursos de actualización de conocimientos en las lenguas extranjeras, tanto para los maestros de primaria que enseñaban los idiomas extranjeros como para los de primaria y secundaria de las áreas no lingüísticas. Siguiendo las líneas maestras del plan, el contenido de los cursos debía priorizar el fomento de la fluidez expresiva de los docentes mediante la utilización del método comunicativo (Direcciones Generales de Planificación y Centros y de Ordenación y Evaluación Educativa, 2006), primando, por tanto, la interacción, la integración de las diferentes habilidades básicas y el uso de estrategias interdisciplinares que facilitaran el aprendizaje (Consejería de Educación, 2005). Con ello se buscaba una participación más activa del profesorado en las clases y la consiguiente aplicación de las técnicas aprendidas con sus propios alumnos para que estos usaran el idioma en el aula de forma constante "procurando reservar la reflexión y la práctica de los sistemas de la lengua para el trabajo personal" (Direcciones Generales de Planificación y Centros y de Ordenación y Evaluación Educativa, 2006, p. 4).

Una segunda medida destinada a ayudar directamente a los maestros en clase fue la contratación de auxiliares de conversación de lengua extranjera. Estos graduados universitarios



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

extranjeros, unos 390 en la actualidad, son seleccionados por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de las embajadas españolas en aquellos estados de Estados Unidos y países con los que ha firmado convenios y memorándus, respectivamente, aunque es la Junta de Andalucía la que se hace cargo de sus retribuciones. Su misión consiste en proveer refuerzo lingüístico tanto en las clases de lengua extranjera como en las de contenido enseñadas en él, por lo general Ciencias Sociales y Naturales.

Los programas dirigidos a mejorar el dominio de los idiomas extranjeros por parte de los maestros subvencionaban las estancias de estos en otros países. Con este propósito se crearon dos tipos de programas: los europeos y los internacionales. Los programas europeos eran proyectos transnacionales creados por el Consejo de Educación europeo en fecha anterior a la aprobación del Plan de Fomento, pero que en la actualidad se encuentran integrados en él. Entre sus objetivos se encontraban la promoción del perfil bilingüe de los centros, la instauración de la enseñanza bilingüe de doble vía en proyectos europeos anteriores al Plan de Fomento y el acercamiento al ámbito europeo a través de los proyectos Comenius y de las becas para la mejora de la formación individual. Los proyectos Comenius financiaban proyectos en los que escuelas de tres nacionalidades distintas, como mínimo, trabajaban conjuntamente con el fin de exponer a sus alumnos a otros idiomas, culturas y tradiciones. Las actividades se llevaban a cabo con fondos de la Unión Europea, que eran distribuidos a las comunidades autónomas a través de agencias nacionales. Por su parte, el objetivo de las becas de formación permanente es ayudar a mejorar la formación individual de sus beneficiarios, englobados en tres categorías: profesores, miembros de equipos directivos y pedagogos y orientadores. Los interesados pueden escoger entre aquellos cursos publicados en un catálogo especializado o solicitar su asistencia a otros en los que deseen participar, siempre que puedan demostrar que se celebran fuera de España y que el idioma de las ponencias no es el español.

Finalmente, los programas internacionales incluyen dos para alumnos, "Idiomas y juventud" e "Intercambios escolares", que subvencionan sus estancias en el extranjero, y un tercero, "Inmersión lingüística", que trata de potenciar la formación lingüística de los profesores de áreas no lingüísticas de los centros bilingües. El presupuesto destinado a este último permite la asistencia de sus beneficiarios a cursos de inmersión en inglés, francés y alemán en Bristol o Londres, Montpellier o Niza y Viena, respectivamente, además de cubrir sus gastos de alojamiento y manutención en residencias universitarias de estas ciudades. Durante el curso escolar 2005-2006, primero de su implantación, trescientos profesores participaron en este programa.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El Plan de Fomento del Plurilingüismo ha contribuido a la mejora del aprendizaje de idiomas en Andalucía mediante la creación de programas bilingües en los que el francés, el inglés y el alemán, además del español, son usados como lenguas vehiculares de instrucción y comunicación en las aulas. Esto permite que los alumnos se beneficien de una mayor utilización de los idiomas así como de su uso en situaciones reales, con lo que logran una mayor y mejor capacitación lingüística y académica. Los programas, una apuesta de la Consejería de Educación de la Junta andaluza para extender el



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

bilingüismo entre su población escolar, tienen que afrontar, sin embargo, el reto de contar con profesores capacitados. Mejorar las cualificaciones de este componente esencial de los programas es el objetivo de varias medidas adoptadas al respecto por la Consejería, entre las que se incluyen la contratación de auxiliares de conversación, las estancias para profesores en otros países y los cursos de actualización y formación lingüística y metodológica. Este significativo apoyo va a contribuir, sin duda, a mejorar la preparación de los aproximadamente dos mil maestros que estarán involucrados en los programas durante el curso escolar 2007-2008 (Gabinete de Prensa, 2006), con lo que se asegurará la calidad de la enseñanza y el buen funcionamiento de una de las más enriquecedoras innovaciones educativas existentes en la actualidad (Ramos, 2006).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2004). *La educación en la red. Actividades de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, G., y Forés, A. (eds.)(2003). *Las funciones y tareas de la docencia con TIC. Material de estudio*. Formación de Posgrado. UOC.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en acción*. Sevilla: Díada.
- Coll, C. y Martín, E. (2001). "La educación escolar ante las nuevas tecnología de la información y la comunicación" en C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 623-651.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- Junta de Andalucía, (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía*. BOJA 252, de 26 de diciembre de 2007. Sevilla.
- Junta de Andalucía, (2007). *Por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA 23-08-2007).
- MEC, (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC, (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- MEC, (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.
- Mc Vay, M. y Weller, M. (eds.) (2005). *Cambios en la acción docente: de la presencialidad a la virtualidad*. Material de estudio. Formación de Posgrado. UOC.
- Salinas, J. (2000). "El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación", en J. Cabero, J. Salinas, A. Duarte y J. Domingo. (eds.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis, 199-228.
- Sancho, J. M. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Simonson, M y Barberà, E. (eds.) (2003). *Procesos de planificación docente con soporte de TIC*. Barcelona: Editorial UOC. Material de estudio. Formación de Postgrado.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14-DICIEMBRE DE 2009

Autoría: María del Rosario

Nombre y Apellidos: Márquez Brenes

Centro, localidad, provincia: Sevilla

E-mail: zariomarquez@hotmail.com