



**TENDENCIAS AL BILINGÜISMO EN LAS DISCIPLINAS EDUCATIVAS. UNA EXPERIENCIA
EMILE (FRANCÉS) DESDE EL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL DE SEVILLA**

**Trends in bilingualism in educational disciplines. An EMILE experience (French) from the
Natural and Cultural Patrimony of Seville**

Rosa Vives-Almansa¹; José Alberto Ruffoni Castellano² y Habiba Yahi³

¹ Universidad de Sevilla. Contacto: rvives@us.es

² Universidad de Cádiz. Contacto: alberto.ruffoni@uca.es

³ Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla. Contacto: hyahi@us.es

Enviado: 02/03/2017

Aceptado: 30/03/2017

Resumen

Los métodos de enseñanza AICLE (español) / CLIL (inglés) / EMILE (francés) que conjugan la enseñanza de una segunda lengua con las distintas disciplinas marcan tendencia entre las instituciones educativas en su oferta académica. Aprender un idioma integrando contenidos, comunicación, cognición y cultura, requiere de especialistas de la L2 y las distintas materias. La presente intervención didáctica recoge la experiencia llevada a cabo en colaboración entre distintos profesionales del campo de la sociología, la educación artística y la enseñanza de idiomas. EMILE, que responde a las siglas de *Enseignement de Matières par Integration d'une Langue Étrangère* se aplica como método de enseñanza de las artes mediante una experiencia en lengua francesa con el Patrimonio Natural y Cultural de la ciudad de Sevilla en el parque de M^a Luisa. Con diferentes propuestas de actuación didáctica sobre puntos de interés artístico-cultural.

Palabras clave: Educación, Francés, AICLE/EMILE, Universidad, Patrimonio Natural y Cultural

Abstract

The teaching methods of CLIL (English) / EMILE (French) that combine the teaching of a second language with the different disciplines mark a trend among educational institutions in their

academic offer. Learning a language integrating content, communication, cognition and culture, requires L2 specialists and different subjects.

The present didactic intervention reflects the experience carried out in collaboration between different professionals of the field of sociology, artistic education and the teaching of languages. Eneignement de Matières for Integration d'une Langue Étrangère is applied as a method of teaching culture and the arts through a French language experience with the Natural and Cultural Heritage of the city of Seville in the park Of M^a Luisa. With different proposals of didactic action on points of artistic and cultural interest.

Keywords: Education, French, AICLE / EMILE, University, Natural and Cultural Heritage

INTRODUCCIÓN

Con la mirada en el Patrimonio Natural y Cultural de la ciudad de Sevilla, diferentes profesionales concurren en la puesta en práctica de una experiencia didáctica en torno a la cultura y la lengua francesa. Son diferentes instituciones universitarias las que han concurrido desde antecedentes heterogéneos, en un mismo objetivo. La enseñanza del arte y el patrimonio en conjugación con la lengua francesa como L2 (segunda lengua o lengua extranjera). Dentro de las experiencias y los antecedentes previos por parte de los profesionales implicados, cabe destacar en primer lugar a la profesora francesa Apolline Torregrosa del Laboratorio CEAQ/GREAS/GRAS de la Universidad René Descartes en Paris Sorbonne. Su bagaje de coordinación y dirección de grupos de alumnos internacionales de posgrado y doctorado, junto al profesor R. Marcelo Falcón Vignoli, le avalan en el menester de conjugar líneas de pensamiento social con integración en el contexto universitario francés. Sus publicaciones sobre el tema del patrimonio enriquecen las perspectivas con metodologías de enfoques alternativos y creativos. En *Patrimonios instintivos* (Torregrosa & Falcón, 2013: 125-132) podemos encontrar una referencia de cómo ambos profesores ofrecen sus miradas sobre la materia; La profesora española Rosa Vives-Almansa, por su parte, cuenta con un antecedente previo directamente relacionado con la experiencia que aquí se recoge, compartiendo el escenario del Parque de María Luisa con los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Sevilla. Se acomete junto a otros profesores del Grado en Educación Primaria. Y pese a que ambas experiencias comparten el contexto de la ciudad de Sevilla, su gran diferencia estriba en la ausencia de una perspectiva bilingüe. Este otro proyecto en el Parque de María Luisa está actualmente pendiente de publicación y va dirigida a los maestros y alumnos de Educación Primaria para aprender desde las distintas materias con el Parque. Como muestra de los planteamientos de este proyecto puede consultarse la comunicación publicada en las *Jornadas de Agua, Paisaje y Ciudadanía* celebradas en 2017 en Sevilla que lleva por título “Aprendiendo con el Parque de M^a Luisa: Itinerario de Educación transversal desde la Geografía, las Ciencias de la Naturaleza y la Literatura” (2017) de García Marín, M.; Sánchez Benítez, David; Gallardo-Saborido, E. J.; Martín-Gámez, C. y Vives-Almansa, R., siendo todos los autores profesores en distintas Facultades de Ciencias de la Educación; Por otro lado y desde la Universidad de Cádiz, el profesor José Alberto Ruffoni Castellano, aporta a la presente iniciativa AICLE el germen de la propuesta. Al encontrarse inmerso en un programa de bilingüismo puesto en marcha en su contexto universitario. Titulado *Estrategias metodológicas básicas del Plan de Lenguas de centro de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Cádiz* (Rubio, 2011) y presentado por los profesores Rubio Cuenca, F.; Romero Alfaro, E.; Herrero Alarcón, F. & Zayas Martínez, F. Esos años de experiencia trabajando con la Educación Artística y el método de enseñanza AICLE (en su caso EMILE al hacerlo en lengua francesa) en una red colaborativa de profesorado, han alimentado el interés por la publicación de sus propuestas con la implicación de lectores en el aula como expertos en L2 (Romero & Zaya, 2012: 61). El profesor Ruffoni trabaja en la actualidad con el diseño de experiencias y prototipos didácticos como “Caligramas AICLE: entre la escritura y el dibujo”, “Cuestionando la teoría y en simbolismo del color en lengua francesa a través de la pintura del s. XX” o “Observaciones en lengua francesa de los rasgos en los dibujos infantiles”. En ellos recoge las estrategias y técnicas aplicadas en la formación de profesorado de áreas no lingüísticas de la facultad de ciencias de la educación en el enfoque metodológico AICLE (Zayas, 2014). Finalmente, la profesora Habiba Yahi Bousba del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla, favorece de manera decisoria el fraguado de la presente experiencia didáctica desde la organización de actividades culturales con los alumnos de nivel B1 de francés de la Universidad de Sevilla. Gracias a su iniciativa de visita cultural al Parque de María Luisa, convergen las expectativas e investigaciones de un grupo de profesores heterogéneo pero con un interés común en la educación cultural y la lengua francesa.

1. EL AUGE LA METODOLOGÍA AICLE/CLIL/EMILE

El aprendizaje paralelo de contenidos y L2 toma en los últimos años un auge definitorio del panorama de oferta académica por parte de las instituciones educativas. La implantación paulatina de los dobles grados con la inclusión en ellos de una titulación en lengua extranjera favorece el desarrollo de competencias lingüísticas con las que se incorporan las nuevas generaciones al panorama laboral, marcando la diferencia en su excelencia académica. Las diferentes nomenclaturas para definir los términos a los que hacemos referencias viene recogidos desde el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL) tal como refieren Rico & Jiménez:

Los acrónimos elegidos por la Unión Europea para referirse al tipo de bilingüismo deseado para la enseñanza de lenguas extranjeras son: CLIL (Content and Language Integrated Learning), para el mundo anglosajón, y EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère) en los países de habla francesa. A éstos podemos añadir los derivados de la traducción a otras lenguas como, por ejemplo, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) para el mundo hispano y CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) para el germano. (Rico & Jiménez, 2013: 9)

El proyecto *CLIL-Matrix (Matriz de Calidad AICLE. El logro de buenas prácticas en el contenido y aprendizaje integrado de lengua)* viene recogiendo algunas definiciones de esta metodología:

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language. (Marsh, 1994)

CLIL is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language, and therefore not the most widely used language of the environment, is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself. (Marsh & Langé, 2000).

Promover la enseñanza de metodologías que faciliten la formación del alumnado en el plurilingüismo no constituye simplemente la enseñanza de contenidos en lengua extranjera. Entraña en sí mismo un hecho de apertura internacional y con un marcado carácter de cooperación. Pudiera tratarse que por la vasta extensión del territorio y las características geográficas

peninsulares, gran parte de la población española no se ha visto avocada a un profuso intercambio plurilingüe como sí que acontece en otros países europeos de menor tamaño y numerosas fronteras. Esta apertura e interacción plurilingüe con el resto de países se erige protagonista del escenario europeo e internacional actual. “Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes”. (Fernández et al., 2013: 33-34).

En cuanto a la legislación vigente en materia educativa para los diferentes niveles de enseñanzas obligatorias y postobligatorias, nos encontramos con que “hoy en día las leyes educativas, tanto la LOE, que regula la etapa de Educación Infantil como la LOMCE, que ha modificado a la anterior en su regulación de la educación primaria y secundaria, coinciden en la necesidad del desarrollo de la competencia plurilingüe, definida y articulada en el MCERL”. (Bobadilla & Couto, 2016: 248).

Desde las universidades andaluzas se viene trabajando en la misma dirección con la implantación paulatina de grados o másteres bilingües y de dobles grados con implicación de lenguas extranjeras, “tanto que existen diversidad de modalidades de docencia bilingüe incluso dentro de una misma universidad” (Contero, 2016: 86). El profesorado universitario desarrolla en los últimos años sus investigaciones en relación al desarrollo de estrategias metodológicas y recursos didácticos con los que contar en el aula. No basta con traducir y exponer las distintas materias en L2, implementar situaciones educativas de inmersión y desarrollo de habilidades de aprendizaje es la finalidad de la metodología AICLE/ EMILE.

En esta línea son muchas las iniciativas que recogen buenas prácticas AICLE mediante programas y recursos. Los trabajos de investigación que denotan la línea ascendente de interés por esta metodología se reflejan no sólo en las publicaciones de investigadores sino también en los trabajos de investigación de grado y posgrado. Con títulos de tesis doctorales de todas las disciplinas en estos últimos años, y no necesariamente abordadas desde la enseñanza de lenguas. Son ejemplo de ello: *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE* (Cristóbal, 2017), *Assessment for learning in the clil classroom: A corpus based study of teacher motivational l2 strategies and student motivation and metacognitive abilities* (Lofft, 2016), *Content an Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory* (Marsh, 2012), *La influencia de la legislación de cada una de las comunidades autónomas en el desempeño de rol del profesor de metodología AICLE* (Moliner, 2014) o *Implementación del eje intercultural en AICLE educación primaria: valoración a través de la planificación del profesorado y los libros de texto* (Pérez, 2016).

2. ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LOS MATERIALES EMILE (FRANCÉS)

Sobre el método AICLE se han generado multitud de materiales didácticos, recursos en línea, blogs y recogido experiencias en el aula en los últimos años. Aunque la mayoría de estos materiales responden a la enseñanza en lengua inglesa. Así que somos perfectamente conscientes de la importancia a nivel metodológico desde las ciencias de la educación en generar materiales y recoger experiencias de buenas prácticas para la metodología EMILIE en lengua francesa. Los puntos críticos del enfoque AICLE remarcados por algunos especialistas (Ginesta, 2013: 818) aluden al papel y tareas de cada profesor debe asumir en la organización de la enseñanza con metodología AICE, a la formación del profesorado, la evaluación del aprendizaje de contenidos y lengua o a la falta de materiales (donde la red representa una muy valiosa fuente) (Grassato, 2011: 16). La educación artística y cultural, por otro lado, comporta un aprendizaje de naturaleza experimental y basada en la experiencia de los sentidos y las emociones. Y supone por ello una excelente herramienta de aprendizaje significativo catalizando el desarrollo ecológico de una buena práctica de enseñanza tal como recogen Frigols & Marsh, “(EMILE) fait figure de catalyseur au développement écologique d’une bonne pratique d’enseignement justement parce que cette méthode répond aux besoins de notre société en général et du milieu scolaire”. (Frigols & Marsh, 2007: 33). La participación de un lector en lengua francesa para el desarrollo en el aula de esta metodología se hace necesaria y recomendable para llevar a cabo un programa EMILE. La colaboración entre los distintos profesionales de contenidos y lenguas ha de ser fluida y requiere de un programa de implantación paulatina con recogida de resultados anuales. Sobre la importancia de las actividades culturales de inmersión lingüística en el contexto cultural de la ciudad, la profesora del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla H. Yahí nos relata su particular perspectiva en una comunicación personal recalcando la importancia de la interacción con el contexto para el aprendizaje de la lengua francesa según su experiencia docente:

En effet, nos élèves sont assis toute la matinée, donc se voir à l’extérieur, leur demander de bouger (...) permet de les redynamiser. Notons bien sûr que ce n’est pas une fin en soi, les élèves ne réalisent peut être pas explicitement l’effort intellectuel qu’ils effectuent, mais nous, en tant qu’enseignant nous nous seron fixés une série de contenus et d’objectifs à travailler à travers l’activité. D’un point de vue académique, nous pouvons utiliser les sorties pour pratiques par exemple certain contenus linguistiques de manière ludique et dynamique, ce qui changera

des exercices de grammaire habituels plus monotones. (H. Yahi, Comunicación Personal, 25 de abril de 2017)

Gracias a ella las intervenciones en lengua nativa se enriquecieron no sólo de contenidos lingüísticos o fonético sino también culturales, por aportar su particular perspectiva y enfoque de los hábitos, costumbres, y en general, guiños de la cultura francesa en relación la visión foránea. En el diseño de las actividades propuestas se tuvieron en cuenta el enfoque de las cuatro “c”: Contenidos, comunicación, cognición y cultura que se ha extendido en esta metodología EMILE desde que lo propusiera D. Colye en 1999 (Monreal en Breeze et al., 2012: 216). Por otro lado, los alumnos a los que han ido dirigidas las experiencias de actividades que a continuación se desarrollan corresponden a diferentes Grados de enseñanzas universitarias. A través de actividades concretas se les propone la inmersión en lengua y contenidos del Patrimonio natural y Cultural de la ciudad de Sevilla. Mediante diferentes invitaciones a discurrir, pensar y deducir desde situaciones reales concretas se invitó al alumnado a suscitar un enfoque discursivo del aprendizaje. Para ello las actividades fueron diseñadas con explicaciones multimodales, es decir, en combinación de la oralidad, lo visual y la escritura (véase *Pictogramas para el Monte Gurugú: Imaginar una cruda historia*), haciendo intervenir oralmente al grupo de alumnos mediante apoyo visual. De esta forma se atiende a las instrucciones de cómo integrar lenguas y contenidos que ya en 1991 recopila Short en forma de manual de entrenamiento, invitándonos a la “Alternate activities to address the visual, aural, tactile, and kinesthetic modes of learning” (Short, 1991: 10). Se presta especial interés en la participación del alumnado voluntario en las explicaciones y elaboración de instrucciones para abordar las actividades propuestas. Con las consiguientes correcciones y supervisiones previas del material a aportar. Se podía comprobar que la explicación de la tarea en lengua francesa dada por un compañero generaba la empatía y cercanía con el nivel de competencia lingüística, cuestionándose la comprensión a cerca de mismas con mayor naturalidad. Así se persigue el mantener a los alumnos permanentemente activos y fomentar distintas estrategias cognitivas mediante el aprendizaje colaborativo. También las aportaciones desde la red con el uso de las Nuevas Tecnologías, como por ejemplo la Plataforma Virtual de la Universidad de Sevilla para compartir archivos o un grupo de wasap entre los alumnos, que ayudan a recoger el necesario feedback de manera rápida, amena y ajustada a sus intereses reales, para comprobar el grado de satisfacción de las propuestas. Se han seguido las pautas que R. Castillo recoge sus propuestas metodológicas para la adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque, y nos instan a un entorno de enseñanza-aprendizaje cooperativo y vinculado a la comunidad. Para ello las experiencias deben atender a tres criterios: la relevancia de

las tareas de tipo cooperativo (con la necesaria división de la información y/o de los roles que haga precisa la cooperación); la evaluación del trabajo cooperativo (analizar el papel que ha desempeñado cada miembro del grupo, el funcionamiento del grupo en su conjunto, el proceso seguido, etc.) y la relación con la comunidad local (Castillo, 2012: 33) (véase el desarrollo de la propuesta *Abordando al turista francés, un guiño cómplice para la inmersión lingüística*). En relación a este tipo de aprendizaje la profesora Yahí en una comunicación personal nos informaba a cerca de la adquisición de la competencia comunicativa en relación al aprendizaje significativo en situaciones reales:

La compétence communicative est la capacité de communiquer efficacement dans une langue (maternelle ou étrangère) en interprétant et en appliquant les règles du code linguistique adaptées à la situations de communication. Cette compétence est l'une des finalités principales de notre travail en tant qu'enseignant de la langue étrangère. (...) En adoptant une approche actionnelle comme nous recommande le CECRL, à travers l'organisation de situation d'apprentissage en lien avec la réalité de nos élèves. Nous nous concentrerons sur les situations de communication où l'apprenant se trouve dans des situations pleines de sens dans sa vie personnelle. En effet, nous recherchons le côté réaliste de l'apprentissage afin que l'élève ait plus d'intérêt pour la langue. De plus, le français sera utilisé pour discuter avec de véritables français dans un contexte naturel proche de ce que l'on peut vivre dans la vie réelle. (H. Yahí, Comunicación Personal, 25 de abril de 2017)

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE *RECORRIDO EMILE* EN EL PARQUE DE MARÍA LUISA EN SEVILLA

Aprovechar los recursos que ofrece el entorno de enseñanza-aprendizaje del Parque de M^a Luisa y trabajar en un aprendizaje centrado en el alumno desde una metodología EMILE exige dos premisas (Castillo, 2012: 33). La primera, que el aprendizaje resulte significativo para el alumno en el aquí y ahora conociendo en lengua francesa un punto de interés cultural de su ciudad e interaccionando con él como enclave histórico-artístico (aprendizaje significativo). Y la segunda, que le resulte útil también fuera del aula y a largo plazo, lo que implica desarrollar su autonomía en el uso de la lengua francesa y sus capacidades de expresión en un contexto emitiendo un juicio de valor en relación a unos contenidos concretos (aprendizaje autónomo). Para ello se realiza la

siguiente propuesta de recorrido que incluye distintas actividades: Comenzando con el *Punto de Encuentro con Aníbal González* (parada 1) en la escultura que divisa la Plaza de España en su eje central. Desde allí se ejercita la capacidad de *situarse sobre el mapa y adivinar el recorrido* según las directrices ofrecidas por la profesora. La siguiente parada se aborda adentrándose en la *La Plaza de España como escenario histórico y cultural* de la ciudad de Sevilla (parada 2), desde donde se propone *abordar al turista francés, como guiño cómplice para la inmersión lingüística*. Se prosigue el recorrido por las glorietas de Bécquer (parada 3) y de los Hermanos Álvarez Quintero (parada 4) con propuestas de actividades como una lectura de *Poemas al viento en la Glorieta de Bécquer o dramatización en homenaje a los Hermanos Álvarez Quintero*. El recorrido continúa por hacia el Monte Gurugú (parada 5) con la actividad *pictogramas para el imaginar una cruda historia*. Y para finalizar el escenario que ofrece El Museo de Artes y Costumbres Populares (parada 6) culmina la visita con invitación al recreo en los quioscos de la popular Plaza de las Palomas.

3.1 Punto de Encuentro con Aníbal González: situarse sobre el mapa y adivinar el recorrido

El lugar de encuentro por excelencia en el Parque de María Luisa de Sevilla lo constituye el monumento al arquitecto creador de la Plaza de España, Aníbal González. Constituye el lugar de cita perfecto para comenzar la visita didáctica con la siguiente explicación en lengua francesa de lo que constituye el enclave del parque en la ciudad.

EXPLICATION ORALE, ARRÊT 1: MONUMENT À ANIBAL GONZÁLEZ

Le Parc María Luisa a été offert par la Duchesse de Montpensier en 1893, María Luisa Fernanda de Orléans, soeur de la Reine Isabel II pour la remercier de son séjour à Sevilla et inauguré le 18 avril 1914 pour la Feria de ctte année-à. Réalisé par le jardinier français Jean Claude Nicolas Forestier, conservateur du bois de Boulogne de Paris. Son tracé irregulier est inspiré dans le concept d’amour romantique, passionné et sauvage, qui donne au parc l’un des cinq lieux le plus romantiques de la ville. Il a utilisé des plants exotiques comme le cèdre, les magnolias et les bananiers, mais aussi des plantes espagnoles comme le célèbre oranger local. Avec une extension de 400.000 m2, il est plein de promenades, étangs, jardins et fontaines décorées de céramique typique de l’artisanat sévillan. Ses 34 hectares d’extension contribue à faire de Sévilla la ville la plus vert d’Espagne avec 22 m2 de zone verte par habitant (697 hectares au total).

Cuadro 1. Explication Orale Arrêt 1, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017.

Adivinar cuál será el siguiente punto sobre el mapa según las indicaciones de situación y dirección que emite al final de cada parada el profesor/a constituye una actividad de escucha y comprensión oral. La interacción de preguntas y respuestas se concibe como un tipo de enseñanza

que no contempla una atención explícita a la progresión en la segunda lengua, sino que se concibe como una oportunidad para posibilitar su uso y, de esta manera, promover su desarrollo (Pavón, 2007: 4). La adquisición de vocabulario general, así como la práctica de determinadas funciones lingüísticas, o la reflexión sobre algunos puntos gramaticales relacionados con los contenidos (Monreal en Breeze et al., 2012: 216) han de ser tenidos en cuenta para no desaprovechar la oportunidad de emplear los contenidos en lengua francesa. Se opta por tanto por una aproximación equitativa que Lyster (2007) define como *counterbalanced approach*.

3.2. La Plaza de España como escenario histórico y cultural. Abordando al turista francés, un guiño cómplice para la inmersión lingüística

EXPLICATION ORALE, ARRÊT 2: PLACE D'ESPAGNE

La place d'Espagne est la place la plus monumentale et célèbre de Séville. La Place d'Espagne et la Place d'Amerique populairement connu comme la Place de las Palomas, ont été construites en 1914 et 1911 juste à temps pour pouvoir être admirées lors de l'exposition Ibéroaméricaine de 1929. Cette place se situe dans la Parc María Luisa et est entourée des deux pavillons, disposés en grand demi-cercle de 200 mètres de diamètre. Ce qui attire le plus notre attention sont les bancs que se distribuent tout le long du demi-cercle de la place, décorés de céramiques, ils représentent chaque province espagnole par ordre alphabétique, avec l'écusson de la province, une carte et la représentation des exploits les plus marquants de son histoire.

Cuadro 3. Explication Orale Arrêt 2, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017.

Para mantener la atención de los estudiantes y hacer la visita más amena y dinámica, se propuso una actividad de interacción oral que se desarrolló a lo largo de toda la visita al Parque de M^a Luisa de Sevilla. Que si bien se trata simplemente de contar con un recurso presente en escenario vial en torno al patrimonio de una ciudad, como representa la figura del turista francófono que la visita, bien se podría tildar de integradora y provechosa. En efecto, Sevilla es uno de los destinos favoritos de nuestros vecinos franceses, así que los numerosos turistas que disfrutaban de un paseo por el parque constituyeron una excelente herramienta para nuestra actividad. Cada vez que un turista francófono pasa cerca del grupo de alumnos, el profesor/a designa a un estudiante para que interactúe efectuando algunas preguntas en francés sobre su estancia en Sevilla. (Monumento favorito, plato preferido de la gastronomía del sur de España, relato destacado de su experiencia / choque cultural). De la puesta en práctica de esta actividad podría destacarse que permite poner a los estudiantes en una situación de comunicación real. Debemos resaltar aquí la colaboración, simpatía y deseos de interacción con los locales españoles

de todos los turistas que tuvimos la suerte de conocer. Con esta metodología los alumnos aprenden a reflexionar por sí mismos y a defender sus argumentos para convencer a sus compañeros al tiempo que buscan soluciones a las situaciones de conflicto: turnos de palabra, expresión corporal, etcétera. (Prados, 2013: 2)

3.3. Poemas al viento en la Glorieta de Bécquer o dramatización en homenaje a los Hermanos Álvarez Quintero

Estas dos paradas consecutivas concentran dos actividades de participación activa del alumnado ya que consisten en la traducción simultánea de la obra de estos autores. La primera es un escenario espectacular ejemplo del amor romántico que suscita el enclave gracias al ciprés del pantano que la acoge. La siguiente parada está enclavada en un entorno arbolado lo que nos permite abordar el patrimonio natural que ofrecen los jardines con cuestiones sobre su vegetación. Está rodeado por un grupo de árboles: eucaliptos, árboles del amor, palmeras y buganvillas que podemos identificar a simple vista por sus hojas y su olor. Puede preguntarse sobre los usos de las hojas de este árbol. Por otro lado, los árboles del amor son de color rosado y son árboles míticos porque se dice que es el árbol en el que Judas se ahorcó después de traicionar a Jesucristo, es por eso que también se llama el árbol de Judas. Aunque se cree que es una derivación del nombre de "árbol de Judea" en francés que se traduce mal al español y que se refiere a la región de la cual se originó, Judea. La actividad propuesta en ambas paradas es la lectura o representación teatral espontánea con un grupo de alumnos voluntarios que se repartan poemas de Bécquer o papeles de piezas de los hermanos Álvarez Quintero.

EXPLICATION ORALE, ARRÊT 3: ROND-POINT DE BÉCQUER

Rond- Point de Bécquer: Cette sculpture, qui date de 1911, a été financée par les frères Joaquín et Serafin Álvarez Quintero, deux dramaturges espagnols très friands de l'œuvre de Bécquer. Le groupe sculptural a une disposition circulaire pour que les visiteurs puissent le parcourir et y entrer. Il se compose de diverses sculptures; la sculpture principale est le buste du poète, qui se tient au-dessus des autres. À sa gauche, nous trouvons trois femmes symbolisant les trois états les plus importantes de l'amour: "L'amour heureux, l'amour possédé et l'amour perdu". Il y a aussi deux figures de bronze: une sculpture gisante qui représente "l'amour blessé" et un petit cupidon symbolisant "l'amour douloureux". Finalement, il convient de noter que toutes ces sculptures et les symboles qui s'y cachent sont une représentation du célèbre poème de Bécquer "L'amour qui passe".

Cuadro 5. Explication Orale Arrêt 3, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017

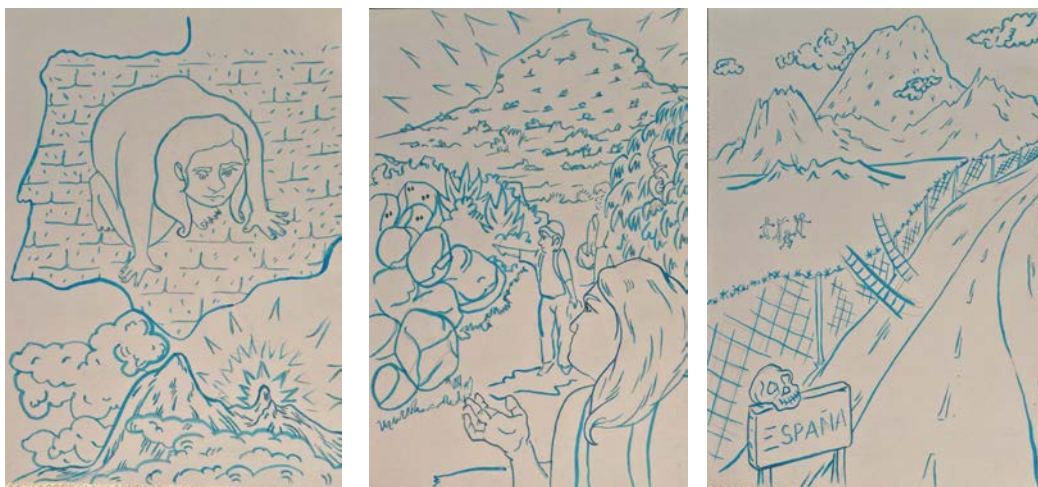
EXPLICATION ORALE, ARRÊT 4: LE ROND POINT DES FRÈRES ÁLVAREZ QUINTERO

La rond-point des frères Álvarez Quintero est l'un des plus grands du parc. Les frères Alvarez Quintero sont nés à Utrera (à Sevilla) en 1871 (mil huit cent soixante et onze) et 1873, Serafin et Joaquín. Ils se sont consacrés à écrire une œuvre prolifique, celle qui reflète avec brio les coutumes de l'Andalousie. Le projet de construction du rond-point a finalement été accepté par le Comité de l'Exposition latino-américaine en 1925. Il a été construit par le célèbre architecte de la Place d'Espagne Aníbal González et ouvert au public en 1927. On peut voir sa forme rectangulaire avec un étang d'eau central assez large. Deux bancs occupent les longs bras latéraux. Ils sont décorés avec des céramiques dans toute leur intégralité, contenant de nombreux titres de ses œuvres, ainsi que des portraits des deux frères écrivains Pouvez-vous lire quelques titres de ses œuvres? Au centre, vous pouvez voir une fontaine classique avec une forme semi-circulaire et un fronton céramique ou on peut lire l'ex-libris des auteurs: «Un même souffle (le vent), pousse les deux voiles (de bateau)» Si vous regardez la céramique, vous pouvez voir un bateau avec deux voiles. Vous pensez qu'elles représentent qui les deux voiles? Que symbolise cette métaphore?

Cuadro 6. Explication Orale Arrêt 4, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017

3.4 Pictogramas para el Monte Gurugú, imaginar una cruda historia

La actividad que se propone en esta parada es de participación oral de los alumnos y consiste en inventar una posible historia que resuelva los planteamientos gráficos de los pictogramas adjuntos uno a uno y de manera paulatina, utilizando frases cortas y fluídas.



Imágenes 4, 5 y 6: Pictogramas ilustrativos del Monte Gurugú del Parque de María Luisa de Sevilla.

R. Vives (2017)

EXPLICATION ORALE, ARRÊT 5: LE MONT GURUGÚ

À cet arrêt nous pouvons voir le mont Gurugú, une petite élévation artificielle de quelques dizaines de mètres. Au sommet, vous pouvez voir un kiosque auquel on accède par des escaliers en pierre. Le mont Gurugú est couvert par une végétation luxuriante et il a une cascade d'eau qui se déverse dans un petit étang. Il est traversé à sa base par un tunnel. Pour l'Exposition Iberoaméricaine de 1929 un petit train avait été construit pour passer sous le Gurugú, à titre d'activité. Le nom du mont Gurugú provient de la montagne qui se trouve entre la ville de Melilla et le Maroc. Le mont Gurugú réel est un volcan éteint de 890 mètres de haut d'où on peut voir la ville de Melilla (de l'autre côté de la Méditerranée), mais aussi Nador (ville marocaine la plus proche de Melilla), les îles Chafarinas, l'Algérie, et même Sierra Nevada. Historiquement, au début du XXe siècle, là-bas il y a eu des combats féroces entre les troupes espagnoles et les rebelles d'Abdel-Krim (qui a dirigé la résistance contre les colonies espagnoles et françaises pendant la Guerre du Rift en 1923-1926. Avec des tactiques de guérillas qui ont influencé Che Guevara) Actuellement il abrite des nombreux immigrants illégaux d'origine subsaharienne qui attendent caché dans ses forêts pour entrer à Melilla, c'est à dire, en Espagne.

Cuadro 7. Explication Orale Arrêt 5, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017

3.5 El Museo de Artes y Costumbres Populares

Para terminar la última parada se sitúa frente al Museo de Artes y Costumbres en el Pabellón Mudejar. Es allí donde nos planteamos imaginarnos cuál fue el escenario de la Exposición Iberoamericana de 1929 con sus diferentes pabellones. Y nos sirve para despedirnos de este espectacular entorno desde el recreo en los quioscos de la popularmente conocida como la Plaza de las Palomas, escenario que forma parte del imaginario de la ciudad presente en nuestras vidas como telón de fondo de las fotografías de bodas, bautizos, comuniones y otras escenas familiares.

EXPLICATION ORALE, ARRETE 6: LE MUSÉE DES ARTS POPULAIRES

Le Musée des Arts populaires est dans le Parc de María Luisa de Séville, sur la Place d'Amérique. Le bâtiment qui abrite est le Pavillon Mudéjar, qui a été construit par Aníbal González pour l'Exposition latino-américaine de 1929, à l'époque il était connu comme le Pavillon d'Art Ancien. Il a commencé à être utilisé comme musée le 4 Mars 1973, quand il a ouvert ses portes au public. Au premier étage et au sous-sol se trouvent les salles d'exposition; Au deuxième étage il y a la bibliothèque. Il dispose également d'une salle audiovisuelle, d'une salle de conférence, d'un atelier de restauration, d'un laboratoire et d'archives de photographie. En 1911 un concurs a été lancé pour la construction de l'édifice qui a été gagné par l'architecte Aníbal González qui proposait un projet de style néo-renaissant. Les travaux ont été exécutés de 1912 à 1919 comme beaucoup d'autres à la même période pour préparer l'exposition Ibéroaméricaine de

1929, pour laquelle il a été nommé Pavillon de la Renaissance. Il a été le monument le plus cher de la Place d'Amérique et a doublé le budget du Pavillon Mudejar. Pendant l'exposition il a été utilisé pour les beaux-arts puis en 1942 il a commencé à accueillir les collections archéologiques. Le design extérieur a des influences du Palais Monterrey de Salamanque et l'intérieur grâce au hall en forme ovale, il s'inspire dans d'autres musées européens comme par exemple le Musée Altes Museum de Berlin.

Cuadro 9. Propuesta de actividad de la profesora H. Yahi, Parque de María Luisa, Sevilla, 2017

CONCLUSIONES

En el actual contexto europeo nos parece importante señalar como conclusión a esta experiencia la necesidad de estar alerta y preparados de cara a esta nueva aventura AICLE (Cancelas y Ouviaña, 2009: 145), así como la cooperación entre distintos profesionales completamente necesaria para llevar a cabo estas prácticas. “El momento que vivimos exige nuevas opciones para profundizar en los conocimientos personales y reforzar la identidad social del alumnado, permitiéndole así transformar la sociedad en la que vivimos y convertir el mundo en un lugar más humano” (Chiva et al., 2015: 110). La metodología EMILE comporta una excelente herramienta para abordar contenidos en relación al patrimonio natural y cultural de la ciudad, porque contextualizan el aprendizaje tal y como se concibe en la propia concepción del aprendizaje integrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bobadilla Pérez, M. & Couto-Cantero, P. (2016): “Desarrollo de la competencia intercultural en el aula de educación infantil: Propuesta didáctica en torno a la figura de Emilia Pardo Bazán”. En Díez Mediavilla, A. E.; Brotons Rico, V.; Escandell, D. & Rovira Collado, J. (coords.) (2016): *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, ISBN 978-84-16724-30-7, págs. 247-255. Recuperado el 27/04/2017 de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64761/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_27.pdf

- Breeze, R.; Jiménez Berrio, F. et al. (2012). *Teaching approaches to CLIL = Propuestas docentes en AICLE*. Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones, 2012. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27519>
- Cancelas y Ouviña, L. P. & Cancelas y Ouviña, M. A. (2009): AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, Nº. 25, págs. 137-159. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/10704/34914857.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo Pastor, R. del (2012): La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque. En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, ISSN-e 1885-2211, Nº. 15, 2012. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://www.marcoele.com/descargas/15/castillo-aicle.pdf>
- Chiva Bartoll, O.; Isidori, E. & Fazio, A. (2015): Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Nº. 28, 2015, págs. 110-115. Recuperado el 27/04/2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5146065>
- Contero Urgal, C. (2016): "El valor del elemento lúdico en la enseñanza AICLE universitaria". En Díez Mediavilla, A. E.; Brotons Rico, V. & Escandell, D. & Rovira Collado, J. (coors.) (2016): *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, 7, págs. 85-91. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64730>
- Cristóbal Hornillos, R. (2017): *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Tesis doctoral dirigida por Juan de Dios Villanueva Roa (dir. tes.) Universidad de Granada. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44882#.WQG9qtLygdU>
- Fernández César, R.; Aguirre Pérez, C. & Harris, C. (2013): La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): Un estudio en Castilla La Mancha. En *REFIEDU. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 6, Nº. 1, 2013, págs. 33-44. Recuperado el 27/04/2017 de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_1/REFIEDU_6_1_3.pdf
- Frigols, M. J., & Marsh, D. (2007). CLIL as a catalyst for change in languages education. *Babylonia*, 3(07), 33-37. Recuperado el 28/04/2017 de: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-3/marsh_frigols.pdf
- García Marín, M.; Sánchez Benítez et al. (2017). Aprendiendo con el Parque de M^a Luisa: Itinerario de Educación transversal desde la Geografía, las Ciencias de la Naturaleza y la Literatura. /

- Jornadas de Agua, Paisaje y ciudadanía*. Ayuntamiento de Sevilla. Recuperado el 29/04/2017 de: <http://primerasjornadas.aguapaisajeyciudadania.com/programa/>
- Ginesta Portet, X.; Coll-Planas, G. & San Eugenio Vela, J. de (2013): La aplicación del método AICLE en los estudios de comunicación de la Universidad de Vic. En *Estudios sobre el mensaje periodístico* (Ejemplar dedicado a: La enseñanza de la Comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Nº Extra 19, 2, Abril 2013, págs. 813-821. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42164/40143>
- Grassato, R. (2011): Proyecto AICLE Geografía y Lengua Español. En *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, Nº. 3, 2011, págs. 16-27. Recuperado el 27/04/2017 de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mediterraneo-n-3-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-italia-grecia-y-albania/ensenanza-lengua-espanola/15050>
- Lofft Basse, R. (2016): Assessment for learning in the cil classroom: A corpus based study of teacher motivational l2 strategies and student motivation and metacognitive abilities. Tesis doctoral dirigida por Rachel Whittaker (dir. tes.). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 27/04/2017 de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671766/basse_lofft_rachel.pdf?sequence=1
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Communication*. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Universidad de La Sorbonne. Paris.
- Marsh, D. (2012): Content an Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>
- Marsch, D. & Langé, G. (eds.) (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: Universidad de Jyväskylä. UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Part 3 Pages 1-16. ISBN 951-39-0765-1. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>
- Moliner Bernabé, M. (2014): *La influencia de la legislación de cada una de las comunidades autónomas en el desempeño de rol del profesor de metodología AICLE*. Tesis doctoral dirigida por Luz María Fernández Mateos y José David Urchaga Litago. Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000038885>
- Pavón, V. (2007) La implantación de la enseñanaza pluriligüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular. *Perspectiva CEP*, 13: 45-60. Recuperado el

- 29/04/2017 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/2feeb297-4641-4d88-ac8a-25d248596178>
- Pérez Gracia, E. (2016): *Implementación del eje intercultural en aicle -educación primaria: valoración a través de la planificación del profesorado y los libros de texto. Immmplementation of the intercultural axis in clil -primary education: assessment through teachers' planning and textbooks*. Tesis doctoral dirigida por Rocío Serrano Rodríguez (dir. tes.), María Elena Gómez Parra (dir. tes.). Universidad de Córdoba. Recuperado el 27/04/2017 de: <http://hdl.handle.net/10396/14004>
- Prados Rivera, D. (2013): La innovación lingüística basada en AICLE: Experiencia ancient egypt. En *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, ISSN 0210-4679, Nº. 349, 2013 (Ejemplar dedicado a: Enseñanza bilingüe en inglés), págs. 33-36. Recuperado el 27/04/2017 de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/33-36>
- Rico Martín, A. M. & Jiménez Jiménez, M. A. (2013): “Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE”. En López Belmonte, J. L. (coord.) (2013): *Diversidad cultural y educación intercultural*, págs. 183-200. Recuperado el 28/04/2017 de: http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2012.pdf
- Romero Alfaro, E. & Zayas Martínez, F. (2015): “AICLE en la formación inicial de maestros: representaciones y experiencias”. En Cancelas y Ouviaña, L. P. & Sánchez Rodríguez, S. (coord.) (2015): *Tendencias en educación lingüística*. págs. 315-328. Recuperado el 28/04/2017 de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf#page=61>
- Rubio Cuenca, F.; Romero Alfaro, E. et al. (2011); Estrategias metodológicas básicas del plan de lenguas de centro de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 29/04/2017 de: https://www.academia.edu/10313754/Estrategias_metodol%C3%B3gicas_b%C3%A1sicas_del_Plan_de_Lenguas_de_Centro_de_la_Facultad_de_Ciencias_de_la_Educaci%C3%B3n_de_la_Universidad_de_C%C3%A1diz
- Short, D. J. (1991): *How to Integrate Languages and Content Instruction: A Training Manual*. NCBE Program Information Guide Series, Number 7. Recuperado el 27/04/2017 de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/shrt_strat.pdf

Torregrosa Laborie, A. & Falcón, R. M. (2013). Patrimonios intuitivos. En Ricard Huerta, R. & Román de la Calle, R. (coords.) *Patrimonios migrantes*. págs. 125-132. Oberta. Universitat de València

VVAA (2004-2007). Languages for social cohesion. *Achieving good practice in Content and Language Integrated Learning / bilingual education*. Recuperado el 28/04/2017 de: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat.htm

Zayas Matínez et al. (2014) *Formación complementaria en idiomas para enseñanzas universitarias bilingües o plurilingües*. Proyectos de Innovación y Mejora Docente (PI1_14_045). Recuperado el 28/04/2017 de: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad_Innovacion/Innovacion_Docente/ARTICULOS_2013_2014/222601891_8102014125115.pdf

ENTREVISTAS

H. Yahí, Comunicación Personal, 25 de abril de 2017.