



HAL
open science

Teacher training in Cuba at the Pedagogical and Linguistic Sciences interface (phono traits - prosodic in FLE)

Luis Eyén Reina Garcia

► **To cite this version:**

Luis Eyén Reina Garcia. Teacher training in Cuba at the Pedagogical and Linguistic Sciences interface (phono traits - prosodic in FLE). Education. Université Montpellier; Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" (Sancti Spíritus, Cuba), 2019. Español. NNT : 2019MONTS131 . tel-02900662

HAL Id: tel-02900662

<https://theses.hal.science/tel-02900662>

Submitted on 16 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Épistémologie, Didactique, Éducation et Formation
École doctorale Langues, Littératures, Cultures et Civilisations (ED 58)

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (EA 3749)

En partenariat international avec l'Université de Sancti Spiritus « José Martí Pérez », CUBA

La formation des enseignants à Cuba, à l'interface Sciences Pédagogiques et Linguistique (les traits phono-prosodiques en FLE)

Présentée par Luis Eyén REINA GARCÍA
Le 07 décembre 2019

Sous la direction de Frédéric TORTERAT
et Ramón Luis HERRERA ROJAS

Devant le jury composé de

Françoise MOULIN-CIVIL, HDR, Professeure des universités, Université de Cergy-Pontoise

Sandra HERNANDEZ, HDR, Professeure des universités, Université de Lyon 2

Dominique SOUCY, Maître de conférences, Université de Besançon

Frédéric TORTERAT, HDR, Professeur des universités, Université de Montpellier

Ramón Luis HERRERA ROJAS, HDR, Profesor Catedrático, Université de Sancti Spiritus

Nancy Lina CALERO FERNANDEZ, HDR, Profesora Catedrática, Université de Sancti Spiritus

Rapporteure

Rapporteure

Examinatrice

Directeur

Co-directeur

Invitée



UNIVERSITÉ
DE MONTPELLIER

Remerciements

A mon directeur de thèse, Monsieur Frédéric TORTERAT, pour son suivi attentif et ses nombreux encouragements. Merci pour son humanité, son enthousiasme, sa confiance et pour m'avoir guidé tout en m'offrant une grande liberté. Sa patience et sa compréhension m'ont gratifié. Je lui serai toujours reconnaissant de m'avoir ouvert des perspectives de recherche.

A mon co-directeur de thèse, Monsieur Ramón Luis HERRERA ROJAS pour me faire confiance et pour les heures consacrées aux lectures attentives de mon travail.

A l'Ambassade de France à La Havane, Cuba pour m'avoir accordé la bourse et me permettre réaliser les études en France.

Au service des Relations Internationales de l'Université de Montpellier pour son soutien, sans lequel rien n'aurait eu lieu. Un grand merci pour sa bienveillance et son accompagnement.

Au Laboratoire Interdisciplinaire des Recherches en Didactique, Education et Formation pour son accueil et accompagnement tout au long de ma formation doctorale.

A l'Université de Sancti Spiritus « José Martí Pérez », Cuba pour son appui et pour me permettre me déplacer en France pour les séjours correspondants.

A Madame Françoise MOULIN-CIVIL, Madame Sandra HERNANDEZ et Madame Dominique SOUCY qui ont accepté d'évaluer mon travail. Votre présence dans le jury est un grand honneur pour moi.

A Marc et Sylvie PANSU pour les hébergements qu'ils m'assurent lors de mes missions d'études en France.

A ma chère épouse et mes deux enfants pour avoir accepté avec patience et compréhension mes séjours en France. Cette France qui m'a toujours attiré par la richesse de sa culture et sa civilisation.

A tous mes chers amis français de Besançon (avec lesquelles j'ai commencé mon parcours en France et avec la langue française), Carcassonne, Rouen et Montpellier qui m'ont toujours fait confiance. Leur accueil chaleureux et leurs conseils réconfortants ont été une aide précieuse alors que je me trouvais loin des miens.

Un grand merci à tous ceux qui ont contribué à ce qui sera pour moi une expérience inoubliable et tout particulièrement mes collègues et étudiants cubains.

Dédicace

Puissent ces travaux de doctorat servir de dédicace aux personnes qui me sont particulièrement chères.

Mon épouse bien aimée Yamilé et mes deux enfants, Frédéric et Stéphanie, qui sont le bonheur de ma vie.

Mes parents et mes beaux-parents. Sans leur soutien, je n'aurais pu mener à terme ce projet professionnel.

Resumen

En el contexto de las transformaciones de la Educación Superior en Cuba y específicamente la formación de profesores de lenguas extranjeras, la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), constituye una prioridad. La presente investigación tiene como objeto de estudio el proceso de superación profesional del docente universitario y su objetivo consiste en construir un programa de superación profesional que contribuya a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés. El aporte teórico reside en los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del programa de superación profesional y en las exigencias pedagógicas que orientan la preparación de los docentes, para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés, lo que permitirá un enriquecimiento de la didáctica del FLE en este sentido. El aporte práctico radica en el programa, compuesto por cinco áreas y un conjunto de acciones que tienen un carácter integral y lógico. Las acciones se insertan en la superación profesional de la Facultad de Ciencias Pedagógicas y se utilizan los métodos propios de la educación de posgrado en Cuba. Al ser valorado mediante criterio de expertos y por una experimentación, se constata que el programa de superación profesional contribuyó de manera significativa a la satisfacción de las necesidades de superación de los docentes, por lo que resulta pertinente y actual en las condiciones de la universidad cubana.

Palabras clave: superación profesional; preparación de los docentes; rasgos fono-prosódicos; programa de superación profesional.

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	4
Resumen	5
INTRODUCCIÓN GENERAL	8
CAPÍTULO 1: LOS RETOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA PEDAGOGÍA EN CUBA	18
1.1 La superación profesional del docente universitario en Cuba.....	18
1.2 La superación profesional de los docentes de lenguas extranjeras.....	33
1.3 De l'enseignement de l'oral à l'enseignement de la prononciation. Les méthodes de correction phonétique	42
1.3.1 Des méthodes traditionnelles à l'éclectisme: quelle place pour l'enseignement de l'oral?	42
1.3.2 Présupposés à l'enseignement de la prononciation	45
1.3.3. Comparaison de deux méthodes de correction phonétique	48
1.4 Comparaison entre le système phonétique français et espagnol.....	56
1.5 La superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos.....	62
CAPÍTULO 2: PROGRAMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL. METODOLOGÍA ...	77
2.1 Diagnóstico de las necesidades de preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Metodología empleada.....	77
2.2 Fundamentación del programa de superación profesional dirigido al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos	90
2.2.1 Fundamentos del programa de superación profesional	91
2.2.2 Objetivos, exigencias y características generales	94
2.3 Estructuración del programa de superación profesional	97

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL PROGRAMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL	113
3.1 Evaluación del programa de superación profesional mediante el criterio de expertos	113
3.2 Resultados del pre-experimento pedagógico.....	120
3.2.1 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, antes de la aplicación del programa de superación profesional (Pretest)	123
3.2.2 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento RFP, durante la aplicación del programa de superación profesional	126
3.2.3 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, después de la aplicación del programa de superación profesional	136
CONCLUSIONES	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	153
ANEXOS	177

INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde finales de la década de los noventa del siglo XX se apreciaron acciones globales en respuesta a las necesarias transformaciones de la educación universitaria. Así, por ejemplo, en el Documento de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI se señala: “en un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso” (Unesco, 1998:12).

En el informe de la Organización Internacional del Trabajo (2000) se convoca a la reflexión sobre los problemas actuales de la formación permanente y su relación con el proceso de profesionalización de los docentes. La superación profesional del profesor universitario se ha convertido en un área de estudios, y al mismo tiempo, en una preocupación de los gobiernos y de toda la comunidad universitaria, porque constituye un marco estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de los procesos educacionales que se desarrollan en este nivel.

Este acelerado desarrollo que han alcanzado las ciencias en el mundo, exige a los egresados universitarios y en especial a los docentes, asumir una actitud de superación permanente que les permita actualizar los conocimientos en la ciencia en que trabajan. Sin embargo, la afirmación del papel determinante de la educación en el desarrollo social y económico de las naciones no ha sido acompañado de los cambios necesarios para que este rol pueda ser ejercido plenamente, pese a que todos los días aumentan las demandas de la sociedad sobre los sistemas educativos, los cuales, a su vez, las trasladan a la escuela y a los docentes. Por tal motivo estar actualizado y capacitado para una actividad cualquiera es premisa indispensable para la propia existencia del docente; casi ninguna actividad humana es más evaluada y cuestionada que el desempeño del docente universitario. La preparación y superación constituye una unidad indisoluble para lograr estar a la altura de estos tiempos.

La superación profesional del docente ha constituido un tema de reflexión crítica por diversos autores: Imbernón(1994, 1999, 2001b); Añorga (1996), Álvarez de Zayas (1999); Sánchez y Marcelo (2001); Iranzo, Barrios y Ferreres, (2004); Castroy Bernaza (2005), Nieto (2005); Cabrera (2008); Padrón y Vizcaíno (2011); Addine y otros (2010); Granados (2011); Bernaza (2013), Memo (2015); Martins (2015); entre otros. Estos han profundizado en aspectos que la diferencian del pregrado, destacando su importancia respecto al carácter de multiproceso de construcción y reconstrucción social que implica autonomía y creatividad para que los docentes interioricen la cultura que requieren en función de enriquecer los saberes y su puesta en práctica. Para favorecer la renovación del contenido y aprender a identificar y a resolver nuevos problemas de la práctica educativa.

Los postulados de los investigadores anteriores afirman que el impacto de las transformaciones en las prácticas de la enseñanza requiere del mejoramiento de la educación de posgrado, la cual debe enfrentar los retos para propiciar la satisfacción de las necesidades del sujeto, al mismo tiempo que lograr el mejoramiento de su actividad profesional, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad en bien de todos sus ciudadanos; de tal modo que el desarrollo del capital intelectual y la capacidad de generar nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber humano, se conviertan en recursos esenciales de cualquier nación.

En la actualidad la superación profesional vigente continúa siendo insuficiente, la universidad reclama cada vez más el cambio de los objetivos educativos para convertirse en una verdadera organización de desarrollo. Ello implica la necesidad de que la superación profesional ocupe un lugar priorizado, por lo que proporciona y favorece la preparación de que carecen los docentes en determinadas aristas. En correspondencia con el diagnóstico de cada cual, de modo que le permita el dominio de la materia, la solidez de sus conocimientos científicos y pedagógicos, el desarrollo de las capacidades necesarias para la planificación y dirección exitosa del proceso docente-educativo.

En correspondencia con lo anterior y tomando en consideración los nuevos contextos y la importancia que reviste el dominio de las lenguas extranjeras, resulta necesario la superación de los docentes que forman profesores de Inglés y Francés en las universidades cubanas, y particularmente con perfil pedagógico. Como política del país, se hace formal que el aprendizaje

del francés como parte del currículo de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, constituya una prioridad; y por ende, la superación de los docentes que enseñan esta lengua en aspectos específicos como los rasgos fono-prosódicos (RFP) para el logro de una correcta pronunciación, articulación y entonación durante la comunicación. Lo expresado anteriormente incluye un conocimiento sobre la diversidad y culturas de otras personas para aprender a entenderlos y respetarlos. Por ello, aprender una lengua extranjera es iniciar un viaje enriquecedor en la búsqueda de esa diversidad, ya que la lengua es el medio que permite la comunicación y el descubrimiento de esos nuevos horizontes.

La enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) y de los RFP, han sido objeto de estudio de numerosos investigadores, tanto a nivel internacional como nacional. A nivel internacional se encuentran los postulados de: Rosset (1909); de Saussure (1962); Jakobson (1963); Guimbretière (1994); Martin (1996); Brunot (1999); Intravaia (2000); Wioland (2005), Lacheret-Dujour (2007); Leon (2007); Lauret (2007); Billières (2008); Wauquier (2012); Rolland (2013); Boiget (2016); Torterat (2016); Rosen-Reinhardt (2017). Estos autores ponen en evidencia el papel del trabajo con los rasgos fono-prosódicos. Estos estudios han servido de base para ofrecen un dispositivo contentivo de los procedimientos que sirvan de base al docente para su tratamiento en la clase de FLE; y en otros espacios.

En Cuba aparecen los trabajos de un colectivo de profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana (FLEX), (1990), González (1992), Rodríguez (2000), Puertas (2002). Este último, perteneciente a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Los aportes de estas investigaciones se han centrado solamente en ofrecer herramientas y ejercicios para el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes que aprenden el francés como segunda extranjera, tomados como referentes para profundizar en la nueva propuesta y son adaptadas a la realidad donde se desarrolla esta investigación.

En los momentos actuales constituye una necesidad social preparar a los profesores de FLE para que tomen conciencia de su rol en la formación de futuros profesionales de las lenguas extranjeras, y sepan determinar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. En este sentido, se ha participado en acciones de superación, de trabajo metodológico y en los coloquios

de la Alianza Francesa de La Habana, que se realizan una vez al año durante dos días. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para que los profesores de FLE asuman con éxito el tratamiento a los rasgos fonéticos y prosódicos de la lengua francesa. Generalmente no conocen con profundidad las concepciones y principios que se asumen en la actualidad, la adecuada explotación de los medios y recursos digitales, los métodos para la enseñanza de la fonética y la prosodia, así como las formas de evaluación que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Los estudios realizados y la experiencia del autor como Vicedecano de Investigaciones y Posgrados y como profesor de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa permitieron constatar algunas limitaciones acerca de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Las limitaciones son las siguientes:

- Insuficiente dominio de los profesores acerca de los rasgos fono-prosódicos del FLE y la didáctica para su enseñanza.
- La preparación que reciben los docentes en cuanto a la didáctica del FLE y específicamente para el tratamiento a los RFP resulta insuficiente, por cuanto los contenidos vinculados con esta esfera se tratan de manera dispersa tanto en la bibliografía como en las sesiones de preparación, por lo que se requiere de un perfeccionamiento.
- Escasa utilización de los métodos, procedimientos y métodos de enseñanza propios de los rasgos fono-prosódicos del FLE.
- Ausencia, en los planes de clases, de actividades que propicien la práctica y la corrección fonéticas en los estudiantes que aprenden el FLE.
- Carencia de bibliografía especializada que aborde el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.
- Los estudios antecedentes están orientados a propuestas de ejercicios para el desarrollo de habilidades en la pronunciación y la expresión oral de los alumnos que aprenden el francés como segunda lengua.
- En el Modelo del profesional de la Carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras no se precisa ningún objetivo sobre el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés y en el Plan de Estudio (A, B, C, D), no se concibe ninguna asignatura específica para trabajar los elementos anteriores.
- La disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa consta de cuatro asignaturas (Práctica Integral de la Lengua Francesa I, II, III y IV) en las que se trabaja fundamentalmente el desarrollo

de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y no se conciben clases puras para la enseñanza de los rasgos fonopro-sódicos.

- No siempre se explotan las potencialidades que ofrecen los medios y recursos digitales disponibles para el tratamiento a los RFP del FLE.
- La formación didáctica de los docentes para el uso de algunos recursos informáticos para la enseñanza de los RFP, es limitada.

Son estas evidencias y búsquedas las que han permitido situar al centro de esta investigación el **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar la preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP? Como **objeto de estudio** se plantea el proceso de superación profesional del docente universitario. Considerando como **campo de acción** la superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

Por tal razón se plantea como **objetivo general** de la tesis, el siguiente: Construir un programa de superación profesional (PSP) dirigido al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

Para dar solución al problema científico y cumplimiento al objetivo formulado, mi investigación se orienta sobre la base de las siguientes preguntas científicas: En este caso, el problema científico se descompone en subprocesos que deben ser resueltos en el proceso de investigación. Esto aporta una respuesta al problema que condujo a la investigación. Las preguntas científicas tienen las mismas funciones que las hipótesis, ya que también contribuyen a explorar, aclarar y valorar los componentes de lo que se investiga, así como a guiar el curso de la investigación, que es una de las principales funciones conocidas de la hipótesis. (Ruiz, 2005). Las preguntas científicas son las siguientes:

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la superación profesional del docente universitario, específicamente de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP?
2. ¿Cuáles son las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP?
3. ¿Qué programa de superación profesional permite perfeccionarla preparación de los docentes de FLE para el tratamiento RFP?
4. ¿Cómo evalúan los expertos la pertinencia del PSP para el perfeccionamiento de la preparación de

los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP?

5. ¿En qué medida se perfecciona, con la aplicación del PSP, la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP?

La respuesta a las preguntas anteriores hizo necesario realizar las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la superación profesional del docente universitario, específicamente de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
2. Diagnóstico de las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
3. Construcción del PSP que permita perfeccionar la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
4. Evaluación, mediante el criterio de expertos, de la pertinencia del PSP construido para perfeccionar la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
5. Valoración de los resultados de la aplicación práctica del PSP para el perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, de Sancti Spíritus.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron diversos métodos, tanto del nivel teórico, empírico, como estadístico, estos fueron seleccionados a partir de las exigencias del enfoque dialéctico-materialista (Machín Suárez, 2009; Maldonado, 2013 et Izaguirre Remón, 2014) que se asume como núcleo metodológico para la selección de los métodos particulares. Este enfoque es la base de la metodología de cualquier proceso científico y estudia las leyes más generales del desarrollo del mundo material y se convierte en una guía en el diseño de métodos generales y particulares, ayuda al investigador a estudiar los objetos, fenómenos y objetos de la realidad, proporciona una base para la investigación educativa, proporciona una lógica y metodología general para la adquisición de conocimientos. La lógica de la investigación científica en el campo de la Pedagogía requiere un análisis previo sobre: la estructura y particularidades del problema y su objeto de investigación.

Los **métodos del nivel teórico** posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema de conceptos que se expresa en la misma, la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no

observables directamente. Entre ellos se destacan:

- El **histórico-lógico**: permitió revelar el desarrollo histórico de la superación profesional del docente universitario.
- El **analítico-sintético**: posibilitó la determinación de las partes en el estudio de la superación de los docentes de francés como lengua extranjera, de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, para el tratamiento a los RFP.
- El **inductivo-deductivo**: permitió el procesamiento de la información empírica, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado inicial en que se expresa la necesidad de superación de los docente de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP.
- El **sistémico-estructural**: posibilitó establecer las relaciones entre cada una de las áreas y las acciones (curso, entrenamiento, autopreparación y talleres profesionales) del programa de superación profesional, así como el orden jerárquico entre los elementos que componen el programa.
- La **modelación**: permitió construir el programa de superación profesional a partir de su representación con los rasgos distintivos y relaciones fundamentales.

Los **métodos del nivel empírico** facilitaron la recogida de datos en relación con el nivel en que se expresa la superación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a las preguntas científicas vinculadas al diagnóstico, así como a la determinación de las posibilidades transformadoras del programa de superación profesional que se proponen.

- El **análisis documental**: posibilitó constatar las características de los planes de estudio y el Modelo del Profesional de carrera Licenciatura en Educación: Lengua Extranjeras (MES, 2014). Además se analizaron las evaluaciones de los docentes, expedientes de asignaturas (MES, 2007), sistemas de clases, libros de texto de FLE (*les manuels*) y productos del trabajo científico-metodológico y de superación de los docentes de francés como lengua extranjera de la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras, para constatar las fortalezas y debilidades con vistas al desarrollo de la superación recibida para el tratamiento a los RFP.
- La **observación pedagógica**: se empleó sistemáticamente y permitió constatar el estado de la preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para

el tratamiento a los RFP, también, visibiliza los resultados de la puesta en práctica de las áreas que conforman el programa de superación profesional.

- La **entrevista**: permitió conocer las opiniones de los docentes de FLE de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, acerca de la disposición y conocimientos que poseen para el tratamiento a los RFP, así como de la superación recibida. Se realizó de forma grupal por medio de una guía de entrevista en profundidad elaborada previamente. Se aplicó antes y después de la introducción de la variable independiente.
- El **análisis de los productos de la actividad**: se aplicó una prueba pedagógica a los docentes con el propósito de conocer el desarrollo alcanzado. Se aplicó antes y después de la aplicación del programa de superación profesional.
- El **criterio de expertos** permitió evaluar la pertinencia del programa de superación profesional dirigido al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
- La **experimentación** se pone en práctica a partir del desarrollo de un pre-experimento pedagógico como variante metodológica, en el que no se distingue el grupo de control, sino que el estímulo, medición y control se realizan sobre la misma muestra antes, durante y después de la aplicación del programa de superación profesional, para evaluar cómo este contribuye al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
- La **triangulación metodológica** posibilitó establecer relaciones entre los datos obtenidos mediante la aplicación de los métodos anteriores, lo que viabiliza la determinación de regularidades en los diferentes momentos de la investigación.

Los métodos estadísticos permitieron el análisis de la frecuencia absoluta y relativa, así como la construcción de gráficos y tablas para comparar los resultados de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente en la constatación inicial y final del pre-experimento. El cálculo porcentual se utiliza para el análisis de los datos obtenidos durante el pre-experimento pedagógico.

Estructura de la tesis:

La tesis consta de: introducción, tres capítulos con sus correspondientes epígrafes, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la superación profesional del docente universitario, en particular, la superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

El capítulo 2 presenta el diagnóstico inicial, se explican las consideraciones metodológicas para construir el programa de superación profesional, se fundamenta y describe el programa de superación profesional propuesto para contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

En el tercer capítulo se valora, mediante el criterio de expertos, la pertinencia del programa de superación profesional para contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP y se evalúan, por medio de un pre-experimento pedagógico, las transformaciones que se logran en la práctica luego de su aplicación.

Esta tesis es el resultado del trabajo del autor como Vicedecano de Investigaciones y Posgrados (2011-2015) y como profesor de FLE en la Facultad de Ciencias Pedagógicas (Carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras), así como de su experiencia como formador en este dominio. La tesis se inscribe en el marco de una Cotutela Internacional convenida entre la Universidad de Montpellier (Francia) y la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Cuba), con el apoyo financiero de la Embajada de Francia en La Habana desde octubre de 2017.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1: LOS RETOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA PEDAGOGÍA EN CUBA

El capítulo presenta un estudio estructurado en tres epígrafes: en el primero se relacionan los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la superación profesional del docente universitario en Cuba; en el segundo se explican las particularidades de la superación profesional de los docentes de lenguas extranjeras y en el tercero se fundamenta la preparación de los docentes de francés como lengua extranjera para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos. El autor de esta tesis considera pertinente situar este epígrafe 1.1 en el capítulo 1 porque de esta forma se puede entender coherentemente cómo ha ido evolucionando en Cuba la superación profesional y las distintas concepciones teóricas que se han asumido, además de un posicionamiento crítico por parte del propio autor.

1.1 La superación profesional del docente universitario en Cuba

Debido a los ritmos de desarrollo de las distintas ramas del saber, la educación de posgrado es en la actualidad una imperiosa necesidad y constituye el nivel más alto del sistema de educación superior en Cuba, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente educativa pertinente a este nivel (MES, 2004: 2).

Al igual que en la docencia de pregrado, el proceso docente de posgrado posee un objetivo a alcanzar, un contenido a desarrollar, un modo de actuación, una estructura o forma organizativa y los medios que son necesarios para su desenvolvimiento, no obstante, aunque en el posgrado están presentes lo académico, lo laboral y lo investigativo, se diferencia del pregrado en que en el primero el componente laboral investigativo desempeña un papel más significativo que en el segundo.

En el desarrollo de las diferentes Conferencias Mundiales de Educación, la UNESCO ha reconocido el papel central que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan, proclamando la necesidad de fortalecer la formación y superación de los mismos. Por ello su objetivo principal es la “búsqueda de respuestas a los problemas de la práctica profesional y laboral de los cursistas, promoviendo en ellos las propias necesidades de superación y formación en un campo específico, lo que los convierte en participante activos de su propia formación” (Álvarez y Fuentes, 1997:5).

Para ellos (1997), los rasgos característicos del posgrado son lo democrático, lo participativo, lo problémico y lo independiente. Estas características son las que dan lugar a la autorrealización del participante y por lo tanto a su comprometimiento en las tareas docentes que ejecuta. La educación de posgrado promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte. En el Informe Delors (1996), se plantea: “esperamos mucho del personal docente, (...) se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad”. El propio informe en otro de sus párrafos señala la importancia de “desarrollar los programas de formación continua para que cada maestro o profesor pueda tener acceso frecuente a ellos, en particular mediante las tecnologías de comunicación apropiadas”, también reafirma: “El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida, la calidad de la enseñanza depende tanto de la formación continua del profesorado como de la formación inicial” (Delors, 1996:5).

Por ello la Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. El proceso de aprendizaje continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, se designa por la Comisión con el nombre de Educación a lo largo de la vida, que representa la clave del siglo XXI y el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa. (Delors, 1997).

En la bibliografía consultada, se aprecian las tendencias del posgrado en la actualidad, que se sintetizan por Balmaseda y colectivo de autores (2010), al plantear que se caracterizan por: un incremento de la actividad de posgrado a nivel internacional, la existencia de movilidad internacional en función de la actividad posgraduada, concentración regional, presencia de factores de comercialización detrás del posgrado, existencia de sistemas y legislaciones nacionales del posgrado, surgimiento de conciencia y de la cultura de la evaluación. En el marco de estas tendencias se realiza la superación profesional pedagógica de los profesionales universitarios que se desempeñan como docentes en las instituciones de Educación Superior.

En el mundo y en especial en América Latina los sistemas de superación aún requieren fuertes renovaciones y transformaciones rotundas en sus concepciones. En muchas regiones aún subsisten problemas relacionados con una fuerte influencia academicista y tecnocrática, débil vínculo de las instituciones docentes a los sectores productivos, copias de modelos educativos importados que no responden a los intereses de las naciones, pobre producción científica, elitismo, mercantilismo, sobrespecialización y aun cuando afloran algunas tendencias de carácter humanista no se estimula suficientemente, el autoperfeccionamiento de la persona en el marco de sus relaciones sociales. (Ruiz, 2010).

Según Soussan (2002) todo proceso de cambio, de reforma y de renovación pasa por los docentes. La formación de los docentes está en el corazón de la evolución del sistema educativo, lo cual realza el justo valor que tienen los procesos de superación del profesorado. En términos similares se expresa Paniagua (2002) cuando plantea que mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerequisite, garantizar a los educadores las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje permanente y actualizado. Los docentes deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices a lo largo de toda su carrera profesional.

Hoy es muy importante trabajar la superación en el grupo de docentes y dar una mayor responsabilidad a la institución docente como centro de superación permanente; al respecto Moon (2002) plantea que existe un creciente reconocimiento de que la escuela debiera ser una parte más central del proceso de desarrollo; por espacio de algunos años se ha observado un fuerte

movimiento a favor de una acción más estrechamente ligada a la escuela y orientada a integrar las perspectivas teóricas y prácticas al proceso de desarrollo.

En los últimos veinte años, las reformas educativas llevadas a cabo en Cuba, han suscitado gran interés y se les ha concedido importancia entre profesores, líderes educativos y políticos del país, concentrándose las reformas fundamentalmente en los docentes de educación primaria y secundaria. El núcleo básico de la reforma ha sido pasar, desde una concepción del maestro como trabajador hacia una que lo considere profesional y desde la capacitación del maestro hacia la formación docente y el desarrollo profesional. (Moon, 2002)

Por su parte, Miller (2002) en su estudio sobre las políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe, especialmente en países como Jamaica, Bahamas, Bermudas, Barbados, Belice, y Guyana, entre otros, plantea que las direcciones que ha tomado la política en la región, han impulsado dicha formación y lo han mantenido como agente del cambio y de la transformación.

Sin embargo, este autor no ha tenido en cuenta que en el actual contexto de la mancomunidad del Caribe, concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente, pues la creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas exigen que las políticas de formación ahora apunten al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que tiene relación con los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren tanto en la su región como globalmente. (MES, 2018; Unesco, 2019)

En Cuba el proceso de superación docente en la educación superior se regía por el Reglamento de Posgrado del Ministerio de Educación Superior (RM 132/2004) que expone la necesidad de la presencia de profesionales con un perfil amplio capaz de dar respuestas inmediatas en su labor y resalta la importancia de la superación de los docentes (MES, 2004), con el propósito de elevar la calidad de la educación del país.

La puesta en vigor del nuevo reglamento de la educación de posgrado (Resolución Ministerial (RM) No. 140/2019) se realiza a partir del perfeccionamiento continuo de la educación superior en Cuba y de los resultados de las interacciones sostenidas con la práctica del posgrado en otros países. Dicho documento establece también las regulaciones para la gestión del posgrado, teniendo en cuenta que este último da respuesta a las demandas de superación de los profesionales que laboran en las diferentes entidades y se toma en cuenta el diagnóstico de los docentes en relación con sus necesidades de formación; elemento que el autor de esta tesis considera de mucho valor desde el punto científico y pedagógico.

La educación de posgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior (MES, 2019). Por lo que es evidente el lugar que ocupa en el sistema. En dicho reglamento se precisa la estructura que permite dar cumplimiento a sus funciones en: formación académica y superación profesional. La concepción vigente para la superación profesional del Ministerio de Educación Superior tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

En este sentido Blanco y Recarey (2004:11) precisan las funciones profesionales en que se despliega la actuación de los docentes, básicamente, las siguientes:

- Función docente-metodológica: dirigida al diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, es decir, de sus componentes y relaciones entre ellos y con el proceso en general.
- Función orientadora: dirigida a establecer las relaciones de ayuda necesarias que sirvan de apoyo, asistencia y guía a la organización, ejecución y control del aprendizaje de los estudiantes en dependencia de su edad y de las tareas educativas o del desarrollo que con ella se correspondan.
- Función investigativa y de superación: dirigida a potenciar la actualización y el perfeccionamiento continuo del contenido y de las tareas de su actuación profesional, mediante la problematización crítica de su práctica y de la reconstrucción de sus concepciones teóricas.

La función de superación es abordada por el autor en esta tesis. Se trata de una superación continua, que contribuya a la actualización de los contenidos profesionales según los contextos de actuación y las realidades existentes, con la argumentación científica requerida, vista como una necesidad de educación a lo largo de la vida, de modo que el profesor esté a nivel de su tiempo y con capacidad de transformar la realidad educativa.

En el proceso de superación profesional del docente, el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones que le permitan comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes, con soluciones diversas de modo que esté en condiciones de realizar con efectividad el trabajo.

El proceso de enseñanza en la educación de posgrado, con énfasis en la superación profesional, ha constituido un tema de reflexión crítica por diversos autores: Añorga (1996), Álvarez (1999), Castro y Bernaza (2005), Nieto (2005), entre otros. Estos han profundizado en aspectos que la diferencian del pregrado, destacando su importancia respecto al carácter de multiproceso de construcción y reconstrucción social que implica autonomía y creatividad para que los docentes interioricen la cultura que requieren en función de enriquecer los saberes y su puesta en práctica. Haciendo uso del diálogo abierto con vivencias y experiencias, siendo protagonistas en situaciones interesantes que demandan de la práctica profesional pedagógica.

La superación profesional se define como “un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes” (Díaz, 1993: 7). En esta definición no se tuvo en cuenta los cambios que se producen en los docentes son también a nivel de la actualización de los conocimientos y al desarrollo de destrezas (competencias prácticas) a la hora de dirigir el proceso de enseñanza.

Otra definición importante es la que la conceptualiza como un “conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales” (Añorga, Robau, Magaz, Caballero y del Toro, 1995: 34). Esta “tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural” (MES, 2019: 3).

La superación profesional, por tanto, es la vía seleccionada en la presente propuesta para contribuir a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos. Se asume la definición de superación profesional del docente “como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado universitario la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas, requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”. (Addine y García, 2003). En estas definiciones se observa un rasgo común: en la superación profesional el perfeccionamiento del egresado para un mejor desempeño profesional. Entre ellas, la definición que se expresa en la Resolución Ministerial 140/2019 es la más completa, pues se refiere a la cultura general del profesional, lo cual es un punto clave en la formación continua del profesional de la educación. No se restringe sólo al proceso de enseñanza-aprendizaje como la vía para la superación.

A juicio del autor de la presente investigación, la superación puede ser entendida como el vencimiento de un obstáculo o dificultad, o como la mejoría que tiene lugar en la actividad que cada persona desarrolla, tanto en lo profesional como en lo personal, o también como la mejoría que se puede experimentar en las cualidades personales. Ella forma parte de la vida interna del ser humano, tiene que ver con las situaciones vinculadas a las aspiraciones, las metas y el proyecto ético de vida trazado; puede ser considerada como una posibilidad para vencer obstáculos, físicos o cognitivos, tomando en consideración que "formar" es una acción que trata al mismo tiempo acerca del saber, saber hacer y saber ser de la persona que se forma (en este

caso : los docentes) ; y se precisa que los conocimientos adquiridos deben ser utilizados en la práctica.

El proceso de superación profesional se concibe a través de varias formas que se conceptúan en la RM 140/2019. (MES, 2019). En su artículo 20, se precisan cómo las formas organizativas principales de la superación profesional: el curso, el entrenamiento y el diplomado y se declaran como otras formas de superación la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico. Se plantean como modalidades de dedicación: tiempo completo o parcial, de forma presencial, semipresencial o a distancia; y queda aclarada la flexibilidad en la adopción de formas organizativas y el rigor de la calidad de las ofertas, como características esenciales de la educación de posgrado. Estas portarían una preparación teórico-metodológica que les permita a los docentes aplicar los conocimientos en la práctica, multiplicar las experiencias obtenidas y profundizar en el trabajo metodológico en las diferentes actividades de la universidad, en la medida que se les ofrecen herramientas útiles en función de transformarla. (MES, 2018).

En tal sentido se hace necesaria la realización de acciones que permitan actualizar los conocimientos y desarrollar habilidades, lo cual implica el tránsito hacia niveles superiores en la actividad profesional para enfrentar la realidad educativa y contribuir a elevar la efectividad y la calidad del trabajo. En este sentido y según Fabre (2015:28), *«l'objectif serait d'actualiser ou de recycler le stock des connaissances obsolètes, de perfectionner, d'approprier les savoirs et même d'en acquérir du nouveau pour rester compétitif»*. En su explicación, Fabre pone de relieve un elemento importante relacionado con la didáctica, además de los métodos para el desarrollo del docente que se forma. Precisa también que la relación formador/formado debe conllevar a un valor que dure en el tiempo.

En los últimos años los Centros de Educación Superior (CES) han experimentado un incremento de la cantidad de nuevos profesores, en respuesta a la universalización de la universidad, a la apertura de nuevas carreras y a la necesaria renovación de su claustro. Este aumento de nuevos profesores convierte su superación continua en una prioridad, con el fin de salvaguardar la calidad alcanzada en la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En este proceso es

importante considerar los saberes, vivencias, experiencias, tradiciones y valores del profesorado cubano, que han posibilitado la obtención de innegables éxitos en la formación de profesionales.

El Sistema de Superación Profesional (SSP) ofrece una variable y flexible oferta de programas de posgrado, que contempla la formación político–ideológica del claustro, la preparación pedagógica en sus especialidades y en la formación para la investigación; el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos universitarios; el conocimiento de idiomas; la preparación en los problemas sociales de la ciencia, la tecnología y la sociedad; la dirección de procesos sustantivos universitarios y otros aspectos relevantes para la superación del profesorado. La implementación del SSP potencia el trabajo de formación integral de los profesores, los prepara para que puedan realizar una mejor labor educativa con los estudiantes, facilita la promoción de categorías docentes del claustro, el aumento de su producción científica, un mejor vínculo con la sociedad y en general contribuye a la renovación del rol del profesor universitario en los Centros de Educación Superior del MES.

Como objetivos generales que se persiguen con el sistema en el propio documento se establecen los siguientes: (MES, 2008)

1. Gestionar la superación a través de su preparación pedagógica; en sus especialidades; investigativa; en lenguas extranjeras; en el eficiente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); lo que contribuye a su formación más integral y al tránsito por las diferentes categorías docentes.
2. Ofrecer y potenciar la superación continua, pertinente y de calidad de los profesores, de forma diferenciada, de manera que estos mejoren su desempeño profesional en los procesos sustantivos universitarios, alcanzando niveles cada vez más altos de formación posgraduada de acuerdo con sus necesidades y potencialidades.

Y más específicamente, con este sistema de superación el profesor debe alcanzar y desarrollar un mejor desempeño, apropiándose de los valores de la organización, con una formación integral cada vez mayor, consecuente con el conocimiento actualizado y renovado sobre su especialidad, la ciencia y la tecnología con una visión socio – humanística, que fortalezca su compromiso con la Revolución; dominar las habilidades necesarias para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que le permitan la integración de estas tecnologías al proceso

pedagógico, la gestión de su propio conocimiento y a la investigación, así como comunicarse en lenguas extranjeras para el mejor desarrollo de su profesión.

Este sistema es regulado por los siguientes principios: (MES, 2008)

1. Superación continua, integral y pertinente: todos se superan a lo largo de la vida profesional, que abarca todos los ámbitos de actuación del profesor y de acuerdo con sus necesidades de superación, independientemente de la categoría docente alcanzada o título académico o grado científico recibido.
2. Carácter integrador: a partir de las prioridades en la formación político ideológica, pedagógica, profesional e investigativa de los profesores.
3. Múltiple: combina las diferentes formas organizativas del posgrado y otras con el objetivo de lograr una formación integral y continua de los profesores.
4. Flexible: articulado de tal manera que permita al profesor ir venciendo los diferentes objetivos de formación de acuerdo con sus potencialidades y condiciones y ritmo de estudio.
5. Pleno acceso: todos los profesores pueden participar en todas las actividades que necesiten del sistema.
6. Basado en la motivación, el aprendizaje colaborativo y la autogestión del aprendizaje: a partir de la comprensión de la necesidad de superación y en colaboración con los demás, sobre todo de aquellos con más desarrollo, el profesor gestiona su propia estrategia de superación.
7. Esfuerzo adicional: basado en la motivación de los profesores, requiere un esfuerzo adicional de los mismos, en particular, de aquellos a tiempo parcial.
8. Delimitación de responsabilidades: la dirección del CES de acuerdo con las necesidades de formación de sus profesores, establece las obligaciones de las diferentes instancias de la Sede Central y las que pueden cumplir las Sedes Universitarias Municipales con sus propios recursos humanos.
9. Integración en red: con el objetivo de aumentar la eficiencia en el trabajo de formación, se propicia el trabajo en red para optimizar el uso de los recursos y el intercambio de experiencias entre los diferentes elementos de la red desde el nivel central, los CES, facultades, centros de estudios, departamentos y sedes universitarias.
10. Autoevaluación: como vía para la determinación de necesidades propias de superación de cada profesor, independientemente de su categoría docente o título académico, es esencial para la proyección de acciones de superación profesional o formación académica en el SSP.

Las acciones de superación profesional se planifican de manera armónica e integrada, evitando sobrecargas tanto para la gestión institucional, como para los compromisos que establecen los propios profesores. A las mismas se unen, otras actividades de posgrado que sean necesarias y las actividades de formación continua y capacitación que pueden ser o no de posgrado e incluir la participación de otros actores del territorio. No obstante, quedan insuficiencias, pues: “la estructuración actual de la superación ha demostrado lentitud para ajustarse a los cambios que se producen en la educación actualmente, además de que no reflejan la especificidad del trabajo de superación en el caso de los docentes”, partiendo “más de las fortalezas de los centros universitarios en coincidencia con las necesidades de la práctica que de colocar como elemento generador de la superación a la propia práctica”. (Nieto, 2005:50-51).

Por tanto, se precisa del perfeccionamiento de la preparación y superación docente, en la que juega un papel importante la educación de posgrado, la cual debe enfrentar los retos que propicien la satisfacción de las necesidades del sujeto. Ello implica la jerarquización de los objetivos de aprender a aprender y aprender a emprender por encima del objetivo de transmitir una gran cantidad de información. Se trata de lograr soluciones más pertinentes y de mayor impacto.

En Cuba desde el primer y segundo congresos del Partido Comunista de Cuba se establecen las directrices para la superación posgraduada, responsabilizando al Ministerio de Educación Superior (MES) con la organización de esta dirección de trabajo. En la educación superior los niveles de enseñanza de pre y posgrado coexisten en una estrecha relación y su unidad es indispensable para la formación y desarrollo del profesional de la educación. En la enseñanza de pregrado (formación inicial) se organiza el currículo de forma tal que el futuro egresado adquiera los conocimientos, las habilidades y los niveles de desempeño que le garanticen la adecuada dirección del proceso pedagógico. En la enseñanza posgraduada el egresado adquiere un mayor nivel de profundización en los elementos de la profesión, lo cual garantiza el aumento de la profesionalidad. Ambos niveles por sí solos no aseguran el alto nivel de desempeño a que se aspira y se exige en el Sistema Nacional de Educación cubano; este se logra cuando se planifican adecuadamente las acciones de acuerdo con su nivel de alcance, ya sea formación o desarrollo profesional y como punto de partida se considere al diagnóstico como un instrumento que contribuirá a concebir las futuras acciones de trabajo.

La educación posgraduada es una necesidad ineludible ante un modelo de perfil amplio para la formación de profesionales, el cual tiene como cualidad fundamental la formación básica y el dominio de los elementos esenciales en el ejercicio de la profesión. Ante esta particularidad es necesario profundizar en los saberes de la profesión que pueden ser garantizados a través de la constante actualización mediante el posgrado. El proceso de enseñanza en la educación de posgrado, con énfasis en la superación profesional, ha sido objeto de estudio y reflexión crítica por varios autores, los cuales han profundizado en el estudio de las diferencias respecto al pregrado.

En este sentido Addine (2013) define las características del posgrado, las cuales diferencian y tipifican este proceso en relación con los restantes niveles; ellas son:

1. Ser planificado de tal modo que partiendo del desarrollo actual del educador se oriente hacia su desarrollo potencial, que trascienda el orden de los saberes constituidos.
2. Construir y reconstruir saberes personales y profesionales.
3. Promover conocimientos de sí mismo y de su profesión.
4. Asumir un enfoque investigativo, interdisciplinario, revelar la relación teoría y práctica, ser un innovador que genera autoconciencia heurística.
5. Articular la actividad grupal e individual, la atención personalizada y diversificada en el trabajo en equipo.
6. Educar, como eje para formar y desarrollar el modo de actuación profesional, área de desarrollo profesional específica.
7. Promover el desarrollo integral y la identidad profesional.
8. Propiciar el desarrollo de la capacidad de conocer, controlar y transformar su propia práctica, estimulando la reflexión cognitiva.
9. Propiciar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, para enseñar a aprender, a emprender, a innovar, a afrontar lo imprevisto, lo nuevo, y extraer provecho de los errores.
10. Tomar como punto de partida el objetivo en su relación con el objeto de la profesión, las tareas, las funciones del educador y los problemas profesionales para determinar los componentes restantes.

La educación de posgrado se diferencia de la educación de pregrado en cuanto a que en ella concurren diversos procesos formativos y de desarrollo: el proceso de enseñanza (enseñanza-aprendizaje) y procesos de alto grado de autonomía y creatividad, como por ejemplo la

investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización, por solo citar los más frecuentes. El proceso de enseñanza, a diferencia de lo que algunos autores plantean, siempre no juega un papel hegemónico, sino que se pone en función de procesos de alto grado de autonomía y creatividad, gira alrededor de ellos. Los aportes de Bernaza (2004) ponen de relieve que la no comprensión de esta diferencia sustancial podría ser la razón de que se transfiera al posgrado prácticas pedagógicas del pregrado, donde sí el proceso de enseñanza es el proceso fundamental y están presentes generalmente los componentes académico, investigativo y laboral, los cuales tienen una influencia indiscutible en la formación integral del estudiante universitario, cuya actividad rectora es el estudio profesional.

El proceso de superación profesional se concibe a través de varias formas que se conceptualizan en el Reglamento de la Educación de Posgrado de Cuba, RM No.140/2019, la cual plantea que las formas organizativas¹ principales de la superación profesional son:

- El curso, que posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, comprende la organización de un conjunto de contenidos que aborden resultados relevantes de investigación o asuntos trascendentes de actualización, con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que lo reciban. Forma que en opinión del autor, constituye una vía para elevar la preparación pedagógica de los profesores en ejercicio.
- El entrenamiento, que permite la formación especializada de los graduados universitarios, principalmente en la adquisición de habilidades y destrezas y en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías, con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas. Forma valorada por el autor como medular en el desarrollo de la función docente- metodológica.
- El diplomado, que tiene como objetivo la especialización en un área particular del desempeño y propicia la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y profesionales en cualquier etapa del desarrollo del graduado universitario, de acuerdo con las necesidades de su formación profesional o cultural.
- La autopreparación, que permite satisfacer necesidades de superación de forma independiente, bajo la orientación y el control de la propia estructura para el trabajo metodológico de la escuela. Posibilita el estudio independiente en el cual se desarrollan rasgos de la personalidad, tales como: la independencia, la creatividad, la reflexión personal, entre otros.

¹ En esta tesis solo se emplean: el curso, el entrenamiento, la autopreparación, el taller y el debate científico.

- La conferencia especializada, que permite la profundización y el tratamiento problematizado a aspectos complejos como lineamientos científicos, tendencias, métodos de trabajo, literatura especializada y cuestiones en discusión en un campo científico dado, con el fin de propiciar la búsqueda de nuevas vías para la investigación. Enseña a analizar, meditar, generalizar, deducir y a estudiar. Organiza el trabajo posterior sobre un problema dado y contribuye a la educación y la formación de convicciones.
- El seminario, que brinda amplias posibilidades para el planteamiento, el análisis y la discusión con profundidad de problemas fundamentales y actuales de la ciencia, para conocer a cada estudiante y controlar el grado de sistematización y profundidad de sus conocimientos, no solo con respecto a algunos problemas y temas, sino también al sistema de sus concepciones y convicciones. Posibilita utilizar y probar varios métodos y procedimientos que consideren las particularidades de la asignatura, el tema, de los estudiantes y del contexto donde desarrolla su práctica. Estimula el estudio sistemático de la literatura, consolida y amplía los conocimientos obtenidos mediante la preparación independiente.
- El taller, que permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos. Introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad. El taller se caracteriza como modelo de enseñanza aprendizaje en lo siguiente: es un aprender haciendo, una metodología participativa, una pedagogía de la pregunta contrapuesta en la pedagogía de la respuesta; la relación profesor alumno queda establecida en la realización de una tarea común, implica y exige el trabajo grupal y el uso de juicios adecuados.
- El debate científico, en el que se posibilita la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica, así como la socialización de los conocimientos adquiridos. Propicia la participación del docente a través de la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales derivados del estudio, el cual manifiesta la toma de partido a través de propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo con la escuela. La comunicación es de suma importancia, por una parte el docente debe saber hablar, para poder utilizar la exposición oral, explicar, argumentar sus juicios, puntos de vista y opiniones que somete al análisis y la valoración colectiva, y por otra, tiene que saber escuchar.

Se comparten estas reflexiones y puntos de vista por cuanto lo importante en la educación de posgrado no está en hiperbolizar algunos de esos componentes, sino en el carácter de multiproceso que se identifica por la autonomía y la creatividad, a partir del cual se determina el proceso de enseñanza con el objetivo de que el estudiante-trabajador se apropie de la cultura necesaria para emprenderla, desarrollarla y enriquecerla. En tal sentido el proceso de enseñanza

en la educación de posgrado es definido: “como un juicio formativo y de desarrollo en un contexto histórico- cultural concreto. La enseñanza tiene como objetivo el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan. Es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y de la comunicación, transformador no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, donde se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura general integral”. (Bernaza, 2004:2).

El planteamiento anterior permite reflexionar en la superación profesional del personal docente como un proceso de construcción y reconstrucción social, donde todos aprenden con alto grado de autonomía y creatividad, con las mejores vivencias y experiencias, en un fórum abierto al diálogo, y participan activamente en situaciones interesantes y demandantes de la práctica profesional pedagógica, lo cual favorece la renovación del conocimiento y los docentes aprenden a identificar y resolver los nuevos problemas de la práctica educativa.

El análisis de la bibliografía permite afirmar que para la planificación, ejecución y control de la superación profesional es muy importante tener en cuenta la necesidad de llevar a cabo un conjunto de acciones, sin las que sería muy difícil lograr el éxito. Dentro de ellas se encuentra la determinación de necesidades de superación. Este es un elemento vital para lograr una óptima efectividad de la superación. Su objetivo principal es determinar el estado real del objeto con respecto al problema planteado para ajustar las acciones a las necesidades que presentan los docentes en su práctica pedagógica cotidiana y contribuir a resolver sus problemas, de modo que transiten desde el estado inicial al deseado.

La sistematización de referentes esenciales sobre la superación profesional pedagógica, planteada por los autores estudiados, facilitó identificar varios aspectos importantes como los siguientes: la superación es un proceso; tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas, a diferencia de la formación, que constituye una etapa inicial de preparación en el desarrollo del docente o directivo que puede anteceder al momento de asumirlas; tiene por finalidad el desarrollo del profesional para su

mejoramiento humano y se pueden usar diferentes vías o formas en dependencia a las particularidades de los profesores.

1.2 La superación profesional de los docentes de lenguas extranjeras

La importancia de la superación del docente, se encuentra presente en el pensamiento pedagógico universal desde el propio surgimiento de la pedagogía. Se destacan autores como Pestalozzi (1746-1827), Ushinski (1824-1870), Krupaskaia (1869-1939), Baranov, entre otros. S. P. Baranov aseguró que: “El alto nivel de preparación psicológico-pedagógica constituye la característica decisiva de la calificación profesional del maestro”. (1989:11). Ello demuestra la importancia que se le concede a la preparación del docente para la correcta dirección del proceso pedagógico.

Los primeros trabajos realizados en Cuba relacionados con la necesidad de lograr altos niveles de preparación del docente y la correcta dirección del proceso pedagógico, aparecen en las obras de José Agustín Caballero (1771-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948).

Sus concepciones teóricas han sido conocidas por la labor de investigadores y pedagogos, en la cual se destaca Gaspar Jorge García Galló a través del texto *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. García Galló califica a José Agustín Caballero como el primer notable maestro, el padre de la filosofía cubana, porque fue el primero que combatió desde su cátedra del Seminario de San Carlos, el vacío y estéril escolasticismo. Fue además un portavoz de la clase social en desarrollo que exigía reformas en la educación. Al respecto, este fundador del pensamiento pedagógico insular escribió: “¿Qué ojos filosóficos pueden ver sin lágrimas el estado deplorable en que se halla en nuestro país la educación de los hijos? Por dondequiera que se mire, no ofrece otra cosa que motivos de dolor y sentimiento”. (Caballero, 1972:32).

Estos críticos señalamientos a la educación que se recibía en las escuelas evidencian su preocupación por la calidad del sistema de educación de la época, donde la limitada preparación del profesorado era sin dudas una de las causas que afectaban la educación de los estudiantes de todos los niveles. Los principales aportes pedagógicos de Félix Varela radican en su teoría del

aprendizaje, fundamentada en la experiencia sensible y la caracterización de las operaciones intelectuales de los estudiantes, que lo llevan a concebir una didáctica basada en la reflexión y el ejercicio del pensamiento, por lo que con justeza fue evaluado por su discípulo José de la Luz y Caballero como el primero que nos enseñó en pensar.

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes. Las diferentes maneras de realizar esa formación ha estado condicionada, por una parte, por los tres grandes períodos históricos por los que ha transitado: colonia, república neocolonial y sociedad socialista; y en otro sentido, por los resultados del desarrollo de las diferentes ciencias de la educación. La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conduce a un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores. La superación, como alternativa dentro de la preparación de los docentes, antes del triunfo de la Revolución cubana no constituía una política estatal, la misma se reducía al autodidactismo de los propios maestros y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones, donde se destaca la labor realizada por la Universidad de La Habana en el desarrollo de cursos, conferencias y seminarios.

A raíz del triunfo de la Revolución Cubana en 1959 el Sistema Nacional de Educación sufrió cambios en su estructura y en su esencia que llevó a la nación a sentar las bases para un salto cualitativamente superior en la formación de los estudiantes en todos los niveles de educación. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras se comienza la preparación masiva de profesores de idioma ruso en el Instituto “Máximo Gorki” y a partir de 1964 se extiende a la de profesores de inglés, incluyendo también a los Institutos Superiores Pedagógicos “Enrique José Varona”, “Frank País” y “Félix Varela”, de La Habana, Santiago de Cuba y Villa Clara, respectivamente. Se crea, además en 1977 el Instituto Superior Pedagógico “Pablo Lafargue” para la preparación de los profesores para las enseñanzas media y media superior del país.

En el año 1960 se funda el Instituto de Superación Educacional (ISE), más tarde Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE), el que entre sus funciones (MINED, 1960), tenía asignado el realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación

y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio. De esta manera se comenzó a desarrollar en Cuba un sistema de actividades de superación, con carácter masivo y continuado, encargado de la formación permanente del docente, el que fue ganando en organización y científicidad en la medida que estos profesores fueron elevando el nivel de preparación e idoneidad para asumir las crecientes demandas de la sociedad cubana a la escuela.

Las continuas demandas de profesionales altamente calificados impuestas por el desarrollo científico-técnico de esta época hicieron que surgiera la necesidad del perfeccionamiento de los planes y programas de estudio. De esta manera surge en 1977 el denominado Plan A que enfatizaba el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, así como el dominio teórico práctico de la lengua. Sin embargo la salida profesional de dichas habilidades, no tuvo una adecuada implementación en la práctica docente.

En 1982 se implanta el Plan B, en el cual se favoreció el desarrollo del contenido pedagógico, aunque no al nivel requerido, ya que se incorpora la práctica a partir del perfeccionamiento del ciclo psicopedagógico. Este nuevo plan no pudo resolver las insuficiencias señaladas al anterior y fue modificado con adecuaciones de tránsito denominadas Plan B adecuado, en el cual se incluyó un programa de Práctica Pedagógica de 60 horas.

A partir de 1992 se implementa el Plan de estudios C, que produjo una transformación radical en la dirección del proceso de formación del profesor de lengua inglesa al acentuarse en el mismo la atención al desarrollo de la competencia pedagógica y comunicativa. Se rediseñó el currículo con los tres componentes principales. Se incorporó el enfoque comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico y se propició el desarrollo de las habilidades profesionales. A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, pues se le introdujeron ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos.

Los ajustes realizados a partir del curso 2000- 2001 han estado motivados por la necesidad de incrementar la permanencia de los practicantes en la escuela, lo que ha incidido de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras, al no poderse aplicar el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una

lengua extranjera. La inclusión a partir del curso 2001 de la lengua francesa abre nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los niveles básico y preuniversitario, estrategia aún no validada adecuadamente, lo que exige un docente de esta especialidad bien preparado en cuanto a la aplicación de métodos y procedimientos actuales.

A partir del curso 2010-2011 se comienza el Plan de Estudios D que asume los presupuestos anteriores como logros de la formación universitaria y como consecuencia de los cambios y la necesidad de renovación para lograr mayor calidad. Persigue una mayor integralidad y racionalidad en el diseño curricular de la carrera con énfasis en la formación investigativo-laboral de los estudiantes y una mayor participación de las universidades en la gestión de calidad en la formación de su profesional a partir de las necesidades territoriales e intereses, y de la integración armónica y coherente de los tres tipos de currículo: base, propio y optativo/electivo. Asimismo se fomenta la introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más activos e interactivos a favor del autoaprendizaje para lo cual el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es esencial; se pondera la evaluación formativa con un carácter más cualitativo e integrador, para que se convierta en algo consustancial a la ejecución del proceso.

En la implementación del Plan D quedan insatisfacciones en relación con el nivel de esencialidad y la repetición de contenidos en las disciplinas de formación general, así como en la vinculación de estas con la especialidad. Se comienza a aplicar el Plan de estudio E a partir del curso escolar 2016-2017 que llega como resultado del desarrollo socioeconómico y cultural actual y prospectivo, pues demanda el dominio de al menos una lengua extranjera como una necesidad para el desenvolvimiento social y profesional de las personas, de ahí que se le considere una habilidad para la vida.

Por otra parte, los planes de estudios de todas las carreras universitarias han establecido la demostración del dominio un idioma extranjero en el nivel de usuario independiente como requisito de graduación, para lo cual se requiere docentes universitarios de esta especialidad bien preparados para impartir los diferentes cursos que se ofrezcan en los centros de idiomas de cada universidad. El educador tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, y saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones.

Por estas razones, el sistema de superación debe desarrollar en los docentes, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación posgraduada, y en su propio trabajo cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa.

Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación. La educación tiene que preparar al hombre para la vida y como condición de ella para el trabajo, que constituye una vía para el logro de un fin más amplio: la formación cultural integral. Su organización tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y el pleno desarrollo de la persona, debe ser en sí un proceso de interacción que conduzca al ser humano a altos niveles de bienestar intelectual y material.

Resulta un aspecto importante lo relacionado con la adecuada preparación y la actualización constante del profesional que se desempeña en la docencia. Según Julio Garriga “La preparación permanente del docente es un proceso consciente en función de apropiarse de los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que le permiten elaborar estrategias dirigidas a transmitir, explicar y esclarecer, en todo el proceso pedagógico, con la participación activa de los estudiantes”. (Garriga, 1998:41).

Por su parte, Luz Angélica Rodríguez Ebrard (2008) considera que ningún profesor puede obtener la formación profesional completa y acabada en las universidades, porque ahí, se sientan las bases y se inicia en esta profesión, pero la formación real cada uno la obtiene mediante su práctica profesional. Este trabajo está lleno de situaciones incógnitas que no tienen soluciones predeterminadas, lo cual significa que el docente debe estructurar sus conocimientos, valores y habilidades para buscar la mejor manera de solucionarlas.

La misma idea la comparte Francisco Imbernón (2007), añadiendo que muchos profesores no siempre llevan a la práctica los contenidos, los aprendizajes y las experiencias que han obtenido de la formación. Afirma que la causa de tal comportamiento es la formación tradicional, que no responde a la demanda de los profesores y, por considerarla ineficaz, no se aplica.

Además, Víctor Álvarez Rojo (2009) señala que muchas veces la superación que reciben los profesores es insatisfactoria debido al tiempo limitado que se le reserva, a la escasa relación con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su organización en espacios poco motivadores. A partir del análisis de los criterios precedentes, y para resolver los problemas que se describen, es necesario que los planes de superación traten sobre aquellas situaciones concretas con las que el docente se enfrenta en su labor, ofreciéndole soluciones óptimas y eficientes. Al mismo tiempo se debe convencer al profesor de que el trabajo colaborativo entre colegas a menudo disminuye las situaciones de conflicto porque la experiencia de uno es el aprendizaje de otro. Así mismo debe darse cuenta de que la participación y el intercambio de metodología lleva al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Respecto a lo expresado anteriormente, Imbernón (2007) menciona que un proceso de evaluación de la superación que realmente tenga impacto en el desarrollo profesional y en la innovación de los centros (“el saber hacer” del docente) se elabora desde el trabajo pedagógico diario, que le permite aprender cada día y lo lleva a introducir cambios para mejorar su práctica, adaptándose a las necesidades del contexto sociocultural, económico y político. El autor de esta investigación atribuye una gran importancia a este aspecto, pues está directamente ligado a la superación del docente en los colectivos pedagógicos.

Realizando un análisis en la provincia de Sancti Spíritus, según registro de la facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad “José Martí Pérez”, y específicamente del Departamento de Lenguas Extranjeras, las acciones de superación han estado dirigidas al trabajo con las estrategias curriculares, al diagnóstico, a la formación de valores, al trabajo preventivo y de forma muy elemental se han tratado temáticas relacionadas con la didáctica de las lenguas extranjeras, pero sin destacar el tratamiento a las habilidades fundamentales de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Francesa, para lo cual deben recibir preparación los docentes de esta disciplina.

La correcta preparación del profesor de lengua extranjera implica, sin violar la consecutividad lógica en la impartición del sistema de contenidos previsto, buscar las vías de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que enseña, en directa correspondencia con los intereses de sus estudiantes, pues cada vez que un profesor de idiomas entra al aula a dirigir una clase, aprende algo nuevo y si es un profesor interesado en su desarrollo, tratará de que lo aprendido se revierta en perfeccionar su actuación docente.

Es por tanto, imprescindible, que se tengan en cuenta los elementos anteriormente mencionados para determinar las cualidades que deben caracterizar a un profesor de idiomas y que, a consideración del autor, están dadas porque sea:

- Competente desde el punto de vista pedagógico: consiste en la combinación armónica del conocimiento del contenido de su disciplina con el conocimiento pedagógico general y las convicciones individuales que cada profesor tiene de su actuación docente y el dominio sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos que le posibilitan el éxito del proceso.
- Competente desde el punto de vista metodológico: es la capacidad de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa (en este caso) en la planificación, organización, ejecución y control de ese proceso, teniendo en cuenta las particularidades individuales de sus estudiantes.
- Competente desde el punto de vista académico: en esta competencia se incluye el conocimiento lingüístico general que se tenga del idioma que se imparte, el conocimiento específico sobre el contenido que se debe enseñar, y el dominio de técnicas y estrategias para explicar y ejercitar ese contenido con propósitos académicos.
- Competente desde el punto de vista comunicativo: el profesor de idiomas deberá producir la lengua extranjera con exactitud y fluidez, conocer la cultura de la lengua que enseña y transmitir esa cultura a sus estudiantes, saber aplicar la estrategia comunicativa pertinente para usar la palabra o la frase exacta en cada momento, conocer los registros de esa lengua, sus patrones de entonación y ritmo, utilizar los recursos estilísticos, de la lengua que habla y las variantes que se deben utilizar en cada contexto.
- Portador de valores universales: el profesor de idiomas tiene las condiciones ideales para trabajar la formación de estos valores, y específicamente del contexto socio-político de su país, de que deben ser portadores las nuevas generaciones. El propio contenido que enseña le permite inculcar en sus estudiantes no solo la lectura y la historia de otros pueblos, sino, además, valores universales.
- Regulador consciente de su superación continua: un profesor que sea capaz de monitorear su desempeño y realizar la autoevaluación de los resultados de su trabajo podrá:

- Discernir los puntos débiles y escoger la variante de superación que esté más acorde con sus necesidades y motivaciones.
- Aprovechar al máximo las posibilidades de superación que le brinda su entorno e incorporarse a las diferentes modalidades de superación o realizar la autosuperación que más le aporte a los objetivos mediatos o inmediatos que se haya trazado.

Un profesor de idiomas que sea capaz de desarrollar su competencia y alcance las cualidades fundamentales, que como profesional lo deben caracterizar, será un profesional competente que podrá llegar al grado de excelencia académica y maestría pedagógica que su profesión requiere y que la sociedad necesita. En su superación se da la especificidad de que siempre un verdadero crecimiento profesional va unido a un crecimiento como ser humano. Esta autovaloración estimula el enriquecimiento cognitivo, particularmente metacognitivo y la búsqueda de recursos y potencialidades de la personalidad como un todo único. De ahí que la universidad cubana no se mantenga al margen de estos cambios y esté llamada a prepararse para enfrentar los desafíos del siglo XXI en un panorama donde la superación profesional del docente adquiere especial relevancia. (Horruitiner, 2008).

El docente universitario en su ascenso categorial docente debe mostrar una mayor independencia y responsabilidad mediante la actualización y puesta en práctica de conocimientos con un basamento en concepciones teórico-metodológicas necesarias en la enseñanza de lenguas extranjeras en correspondencia con los cambios actuales que exige la modalidad semipresencial. El proceso de formación y desarrollo de las cuatro habilidades verbales, se encamina hacia la competencia comunicativa profesional, donde el estudiante debe hacer un uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua.

Entiéndase por competencia comunicativa profesional la capacidad de estar altamente preparado para comunicarse a través de la producción de textos auténticos de carácter académico y personal, en concordancia con la situación dada en el quehacer profesional. A partir de lo planteado anteriormente, se considera que el profesional, en su preparación en el idioma francés, debe utilizar la lengua de manera productiva cumpliendo lo establecido en los niveles de idioma (CECRL, 2001). El dominio del FLE se fundamenta en que la presentación del material docente, morfosintáctico y léxico, se produce sobre una base sintáctica, se tiene en cuenta el

funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas, y los procesos de comunicación lingüística, comprensión, expresión oral, lectura y escritura se tratan de manera integral.

El autor de este estudio considera que la experiencia profesional es otro aspecto de relevancia en la superación profesional de los profesores de idiomas. El intercambio de experiencias es una de las fuentes más ricas de aprendizaje y se motivan fundamentalmente por aquellos aspectos relacionados con esta. Esto refuerza la idea de partir del análisis de lo experiencial y vivencial en las formas de superación profesional que se adopten, lo que hace posible un aprendizaje significativo susceptible de ser aplicado a la práctica profesional pedagógica y transformarla, contribuyendo al crecimiento profesional y personal de los docentes.

En la clase de lengua extranjera, el profesor despierta el interés de los estudiantes, introduce el nuevo material lingüístico a partir de funciones comunicativas a trabajar, muestra los modelos del habla en los que se materializan esas funciones comunicativas previstas, organiza, dirige y facilita con sus instrucciones el trabajo de los estudiantes. Crea las condiciones de una verdadera atmósfera de colaboración e independencia cognitiva. (Pellino, 2007). Esta interrelación del profesor, el estudiante y el grupo comienza desde el primer día de clases en la propia lengua extranjera. Este análisis demuestra la importancia de la superación constante del docente que enseña una lengua extranjera.

Estos referentes resultan pertinentes para la presente investigación, pues a través de la superación constante, el profesor de lenguas extranjeras puede enfrentar los cambios que se plantean a nivel social, resolver las contradicciones generadas en el enfrentamiento a los problemas educacionales y reflexionar sobre su quehacer para transformar su entorno educativo de manera particular. El posgrado para estos profesionales debe dirigirse de forma consciente e intencional al intercambio, para que en ellos el análisis crítico, reflexivo y ético sea el punto de partida para fomentar una mejor comprensión. Los principios de la educación de posgrado expresan la dirección y la guía del desarrollo de la personalidad, responden a las regularidades internas del proceso pedagógico y se enuncian a partir del reconocimiento del carácter de ciencia de la didáctica general; lo que permite a las instituciones la autogestión y a los profesores de lenguas extranjeras, ser creadores.

1.3 De l'enseignement de l'oral à l'enseignement de la prononciation. Les méthodes de correction phonétique

1.3.1 Des méthodes traditionnelles à l'éclectisme: quelle place pour l'enseignement de l'oral?

L'enseignement des Langues Étrangères (désormais LE) a longtemps été calqué sur les méthodes grammaire-traduction des langues anciennes (comme le latin et le grec), privilégiant l'écrit, littéraire de préférence. L'apprentissage était alors conçu comme la maîtrise d'un ensemble de règles et d'exceptions, par l'enseignement explicite de la grammaire et la traduction de textes de grands auteurs. À l'oral volatil, variable et jugé familier, les pédagogues préféraient l'écrit stable, normatif et littéraire.

Il a fallu attendre l'avènement des méthodes directes (fin du XIX^{ème} siècle) et surtout des Méthodologies Audio-Orales (MAO, dans les années 40) et Audio-Visuelles (MAV, dans les années 60) pour que soit enfin remis en question l'hégémonie de l'écrit. Ces méthodes/méthodologies accordaient une place prioritaire et prédominante à l'oral et à l'enseignement de la prononciation, par la répétition et l'imitation d'exercices structuraux dans les laboratoires de langues, ou la mise en place de session de correction phonétique. Autrement dit pour les MAO et les MAV l'enseignement de l'oral était très balisé (Girard, 1972). Notons qu'à la même époque en Français Langue Maternelle (désormais FLM) le terme oral ne figurait pas dans les instructions données aux professeurs. On lui préférait le «parler des élèves», sur lequel le professeur agissait en améliorant l'élocution (apprendre à parler en respectant la norme) ou en utilisant la parole pour apprendre des leçons (récitations). Dans cette logique, l'oral restait encore étroitement lié à l'écrit: «apprendre à écrire comme apprendre à parler c'est apprendre à penser» selon les instructions officielles de 1938.

La fin des années 70 marque un tournant avec l'arrivée des approches communicatives qui, tout en redonnant à l'écrit une place que les MAV très axées sur l'acquisition de la compétence orale avaient quelque peu négligé, relancent l'intérêt pour l'oral en explorant d'autres voies pédagogiques, telles que les jeux de rôles, les simulations globales etc. Le but de l'enseignement est alors de permettre à l'apprenant d'utiliser la langue dans toutes les situations de

communication auxquelles il sera confronté, à travers des activités des jeux de rôles ou des simulations proches de la réalité.

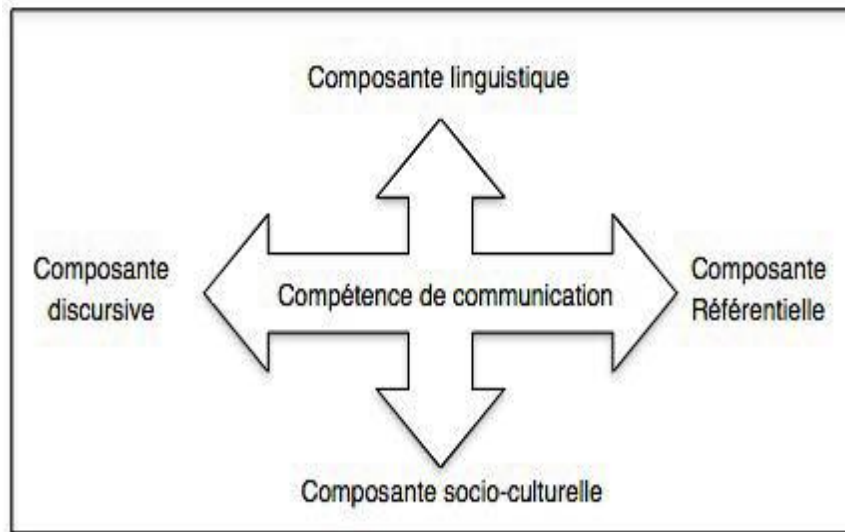


Figure 1 Schéma de la communication représentant les 4 compétences communicatives: la composante linguistique (être capable de faire des phrases), la composante discursive (être capable d'utiliser des phrases), la composante socio-culturelle (être capable de parler aux gens) et la composante référentielle (être capable de parler du monde) (d'après Defays, 2003)

Toutefois, ce concept ne fait pas l'unanimité. Les principales critiques qui lui sont adressées sont liées au manque de clarté dans l'articulation entre les différentes composantes et à l'absence de références faites aux compétences qui correspondent à chacune d'entre elles, pas plus en ce qui concerne la compréhension que l'expression, à l'oral comme à l'écrit (Moirand, 1982; Canale & Swain, 1981).

Autrement dit, au prétexte de la communication, on a non seulement contourné tout positionnement oral/écrit mais on a surtout soigneusement évité de définir l'oral (et l'écrit) en termes de compétences linguistiques. Les approches communicatives ont en fait été marquées par une mise au pilori de l'enseignement de la prononciation jugé trop lourd à mettre en place, demandant trop d'efforts de la part du professeur comme de l'élève pour des résultats souvent décevants (Billières, 2008).

À partir des années 80, on assiste également à une prise en compte de la dimension cognitive avec un intérêt marqué pour tout ce que recouvre le fait de comprendre, tant en modalité orale qu'écrite. Malheureusement en FLE, peu de chercheurs vont s'accommoder de la rigueur de ces approches et les approches communicatives vont dès lors régner en maître.

Aujourd'hui, depuis les années 90, le maître mot de la didactique est l'éclectisme (Puren, 1994). L'enseignant va piocher librement dans l'une ou l'autre des méthodes disponibles sur le marché, compte tenu de ses objectifs, des particularités du groupe qu'il a à former, des instructions éventuelles de l'institution, *etc.* L'enseignement s'articule autour de quatre grands savoir-faire (tableau 1) mais on ne sait pas comment hiérarchiser ces derniers: l'oral et l'écrit sont introduits simultanément sans apprentissage spécifique; la lecture oralisée est devenue une activité de production orale, alors que elle est loin d'être une activité d'oralisation simplifiée; l'enseignement de la prononciation a quasiment disparu de la salle de classe au profit de la communication, mot clef de l'enseignement des langues étrangères depuis les années 70.

Compétences	Compréhension	Production
oral	écouter	parler
écrit	lire	écrire

Tableau 1 : Les quatre savoir-faire visés en didactique des langues

En réalité, on se trouve face à un grand flou méthodologique, il s'agit plus de recettes que de préceptes de travail et l'enseignant est bien souvent livré à lui-même. Ce qui est sûr, c'est que si l'oral reste une priorité, toute la réflexion qui avait été amorcée sur l'oral, et en particulier, sur l'importance de la prononciation, s'est progressivement délitée, au prétexte qu'une prononciation défectueuse n'entrave pas la communication, et que l'accent étranger est un marqueur de l'identité culturelle des apprenants.

Depuis les années 60, les théories de l'apprentissage minimisent en effet l'importance d'une bonne prononciation en langue étrangère, en se basant sur trois présupposés réducteurs (Nonnon, 2002):

- il n'est plus possible de maîtriser les sonorités d'une LE après une période donnée, située entre l'enfance et l'adolescence selon les auteurs (hypothèse de la période critique);

- l'accent étranger n'a pas d'incidence négative sur la compréhension des productions des apprenants;
- comme pour l'acquisition de la LM, la prononciation en LE s'acquiert naturellement par les contacts répétés avec la langue cible;

Mais que valent ces présupposés, par ailleurs très répandus dans l'enseignement? Ont-ils déjà été testés? Ont-ils été validés? Dans la partie suivante nous interrogerons chacun de ces trois présupposés à la lumière de recherches en didactique, en phonétique ou en pathologies du langage.

1.3.2 Présupposés à l'enseignement de la prononciation

L'hypothèse de l'existence d'une période critique dans l'apprentissage d'une LE est liée à l'âge d'acquisition de la LM. Pour Lenneberg (1967), un des pionniers des recherches sur la période critique, il ne serait plus possible de maîtriser une langue étrangère après l'adolescence, pour des raisons neurologiques liées à la perte de la plasticité cérébrale suite à la latéralisation de la zone du langage dans l'hémisphère gauche.

En effet, les zones du langage sont déterminées vers l'âge de sept ans. Ainsi, en ce qui concerne les pathologies du langage, il est prouvé que les enfants, contrairement aux adultes, peuvent récupérer leurs capacités langagières de manière surprenante après une lésion cérébrale ou même une lobotomie. Si la lésion apparaît avant l'âge d'un an, la récupération sera même totale (Boysson-Bardies, 1996).

Mais la latéralisation de la zone du langage dans l'hémisphère gauche ne constitue pas la seule raison évoquée pour justifier l'existence d'une période critique. Ainsi, Birdsong (1999) fait également mention, entre autres, de la perte progressive de nos capacités d'apprentissage, de la perte progressive de nos capacités perceptives, des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère et des interférences entre les compétences de haut-niveau et les compétences de bas niveau. Concernant le dernier point, contrairement au proverbe «*qui peut le plus peut le moins*», il y aurait un ordre précis d'apprentissage du langage et l'acquisition de compétences de haut-niveau empêcherait l'acquisition de compétences de plus bas niveau.

«(...) *maladaptive gain of processing capacity with maturation (...) is thought to be ill-suited to the narrow modularized task of acquiring language, hence the lack of success typically associated with adults second language learners*» (Birdsong, 1999: 5)

Même si tous les travaux ne se limitaient pas à l'apprentissage de la prononciation, pour Scovel (1988) il s'agirait pourtant du paramètre le plus assujéti aux contraintes de la période critique parce que c'est le seul aspect de la performance linguistique qui repose sur une base neuromusculaire et qui a une réalité physique. Pour cet auteur, passé l'adolescence, l'apprenant de langue étrangère ne pourra plus prétendre à une prononciation semblable à celle des natifs.

Certaines études présentent pourtant des résultats en contradiction avec ces hypothèses. Les capacités perceptives seraient encore malléables à l'âge adulte (Best & Strange, 1992). Nos aptitudes à apprendre de nouvelles formes resteraient intactes tout au long de notre vie (Flege, 2005), même si l'absence d'accent étranger est plus rare chez des apprenants tardifs (Flege *et al*, 1995).

Il semblerait en réalité que les compétences ne soient pas perdues mais simplement moins accessibles chez un apprenant tardif, du fait d'une plus grande habitude et une plus grande pratique de la langue maternelle (Wode, 1994)

Dans son modèle de perception de la parole, *Speech Learning Model* (SLM), Flege (2005) explique que si les mécanismes qui permettent l'acquisition d'une langue restent intacts tout au long de la vie, il devient cependant de plus en plus difficile de former de nouvelles catégories correspondant aux sonorités de la langue étrangère au fur et à mesure que les catégories pour la langue maternelle se développent. Par exemple, si deux sons vocaliques sont très proches, par exemple le /i/ français présent dans le mot «ami». Autrement dit, un francophone apprenant l'anglais, ne fera pas la différence entre la voyelle antérieure /i/ qu'il possède dans sa langue maternelle, et la voyelle plus centrale /ɪ/ de l'anglais. Inversement, il serait plus facile pour un apprenant de créer de nouvelles catégories perceptives pour des sons qui ne s'apparentent pas à ceux de sa langue maternelle. Nous noterons que ce modèle traite les différences perceptives entre la langue maternelle et la langue étrangère sur la base d'un continuum, mesuré

empiriquement et non prédit à priori. Toute modification des catégories existantes ainsi que toute création de nouvelles catégories entrainerait une réorganisation du continuum (figure 1)

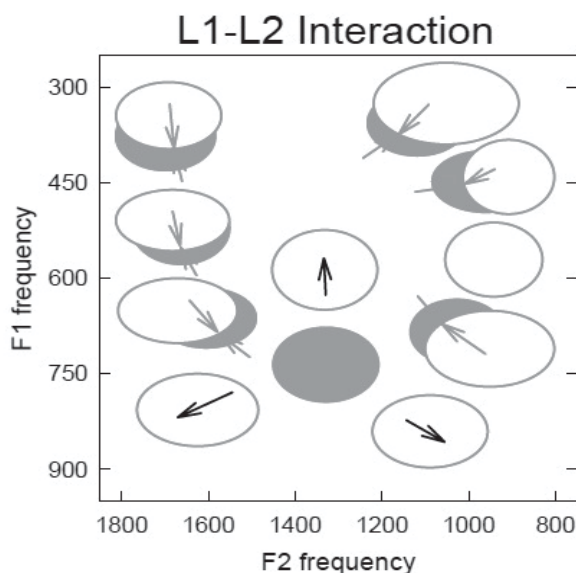


Figure 1 Représentation des interactions entre les voyelles de la langue maternelle cercles gris(L1) et les voyelles de la langue étrangère cercles blancs (L2) dans le trapèze vocalique (en abscisse, fréquence du deuxième formant vocalique et en ordonnée, fréquence du premier formant). Les assimilations sont représentées par des flèches grises et les dissimilations, entrainant la création de nouvelles catégories, par les flèches noires (Flege, 2005, http://jimflege.com/files/Vancouver_April_2005.pdf)

Ainsi, la maîtrise des éléments segmentaux (voyelles et consonnes) en LE n'est pas impossible après l'adolescence, bien qu'elle soit soumise à l'incidence des catégories déjà bien établies pour la LM.

Mais qu'en est-il pour les éléments suprasegmentaux (i.e. la prosodie constituée par l'accentuation, le rythme et l'intonation), par ailleurs premiers dans l'ontogénèse (Billières, 2002 ; Ramus et al. 2000). Sont-ils plus soumis à l'influence de la LM et à la période critique?

Pour Kaglik & Boula de Mareüil (2009, 2010), ni les transferts entre la LM et la LE ni la période critique ne suffiraient à expliquer les difficultés liées à la maîtrise des éléments suprasegmentaux. En effet, l'analyse des productions d'apprenants polonais en Français Langue Étrangère (FLE) a montré que ces derniers utilisaient bien les stratégies de découpage prosodique de leur LM en français, mais que la fréquence d'utilisation de ces stratégies n'étaient pas la même que dans leur

langue maternelle. Le coût cognitif serait plus élevé en LE car la production nécessiterait alors une double focalisation sur le fond et sur la forme (Kaglik & Boula de Mareüil, 2010). Cette observation a amené ces auteurs à conclure que l'acquisition de la prosodie échapperait à l'hypothèse de la période critique car elle nécessiterait la mise en place de compétences de haut niveau:

«Mastering rules governing prosodic groupings and detachments as well as the nature of cues associated with these operations requires a very high level of competence and seems to raise difficulties even for very advanced speakers» (Kaglik & Boula de Mareüil, 2010: 4)

Cette conclusion fait écho à l'hypothèse de Perdue & Gaonach (2000) selon laquelle les coûts cognitifs ne seraient pas les mêmes en LM et en LE. De plus, considérant la variabilité des observations au sein de groupes monolingues, ces auteurs mettent également en avant les difficultés de transferts de compétences de la langue maternelle à la langue étrangère en raison du coût cognitif représenté par les processus de traitement et de production.

En conclusion, la maîtrise de la prononciation ne serait pas inaccessible aux apprenants tardifs, d'où la remise en question de l'existence d'une période critique. Toutefois, les capacités perceptives seraient influencées par les catégories créées pour la langue maternelle et stabilisées par la pratique de celle-ci. Autrement dit, les difficultés d'apprentissage de la prononciation (pour le niveau segmental) sont plus imputables à l'influence de la LM qu'à l'âge d'acquisition à proprement parler. En ce qui concerne la prosodie, il semblerait au contraire, que les erreurs rythmiques et mélodiques dépassent la question de l'âge ou de l'incidence de la LM, mais qu'elles soient liées au coût cognitif que représente la focalisation à la fois sur le fond et sur la forme.

1.3.3. Comparaison de deux méthodes de correction phonétique

Bien que peu utilisées dans les cours de langue actuels, il existe quelques méthodes permettant de corriger la prononciation d'apprenants de langue étrangère. Pour ce travail de thèse, nous nous intéressons plus précisément à deux de ces méthodes, la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Tout d'abord ces méthodes sont comparables dans leur

mise en place puisqu'elles ne nécessitent aucun matériel spécifique. De plus, contrairement aux logiciels de langue proposés sur le marché, elles se pratiquent dans une situation de classe standard en interaction enseignant/apprenant et ne s'appuient pas uniquement sur les capacités d'autocorrection des apprenants, comme c'est le cas de la plupart des logiciels disponibles.

La description de ces deux méthodes est inspirée des travaux de Renard (1979), de Intravaia (2000), de Billières (2000, 2002, 2003, 2005), de Baqué (2004) et de Baqué & Estrada (2010).

➤ La méthode articulatoire

La méthode articulatoire est la méthode de correction phonétique la plus ancienne et elle n'est rattachée à aucune méthodologie. La méthode articulatoire considère que l'acte phonatoire implique la connaissance explicite de son fonctionnement: les sons sont décrits en termes de positionnement des organes phonatoires. Pour produire le /u/ présent dans le mot «tulipe», on demandera aux apprenants de presser la pointe de la langue contre les incisives inférieures comme pour prononcer un /i/ et, en même temps, de projeter les lèvres comme pour siffler. (Figure 2). Pour produire les consonnes, par exemple, on sensibilise l'apprenant au mouvement de l'air (!) (cf. figure 2).

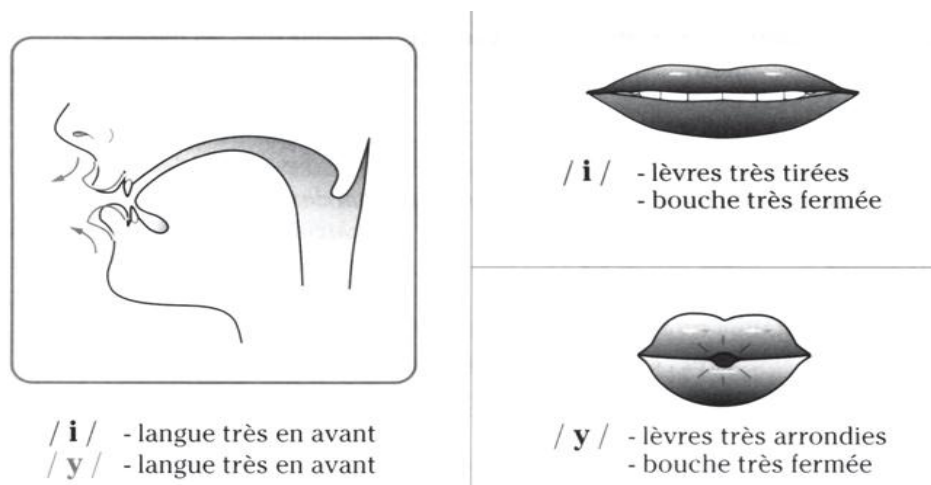


Figure 2 Exemple d'exercice articulatoire proposé pour la production des voyelles /i/ et /u/ dans un manuel (Charliac & Motron, 1998: 46)

La correction passe par un processus d'intellectualisation de la façon dont il faut positionner la langue et les lèvres pour produire tel ou tel son: la première étape consiste à décrire le mouvement articulaire, éventuellement à l'aide de schéma (figures 2 et 3) avant de demander aux apprenants de le réaliser.

Ce principe d'intellectualisation peut être poussé à l'extrême. Pour prendre conscience des particularités articulaires des sons de la langue étrangère, l'apprenant peut avoir à suivre des cours de phonétique théoriques afin de pouvoir comparer les bases articulaires des deux systèmes.

Les exercices proposés respectent toujours l'ordre suivant: du plus simple au plus complexe, du son isolé au son en contexte de mot, puis en contexte de phrase. Ainsi, pour travailler le /u/, le son cible sera d'abord répété seul plusieurs fois, il sera ensuite opposé à un son voisin (dans notre cas, il peut s'agir du /U/ ou du /i/), puis introduit dans des mots isolés, mis en opposition avec un son voisin («dessus» vs. «dessous») et enfin, inséré dans un syntagme puis une phrase complexe («le bouquet de tulipe» → «le bouquet de tulipe est sur la table»).

La démarche d'ensemble de cette méthode pourrait être résumée par la figure 4.

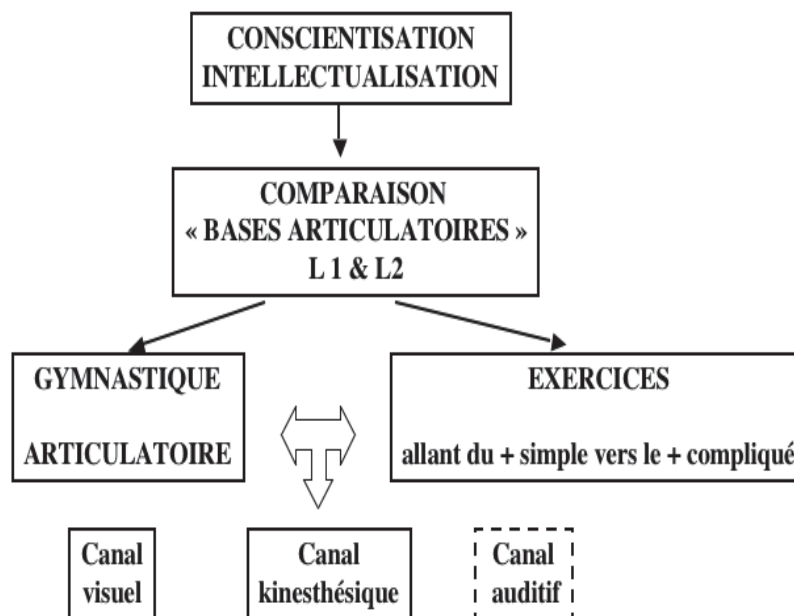


Figure 4 Vue d'ensemble des principes de la méthode articulatoire (Billière, 2000: 138)

Comme nous pouvons le voir sur la figure précédente, la méthode articulatoire se base sur le fait qu'une bonne production implique la connaissance explicite et l'intellectualisation des procédés articulatoires. Pour cela, l'enseignant est invité à comparer les bases articulatoires de la LM (L1 dans le schéma) et de la LE (L2 dans le schéma). À partir de cette comparaison, il est possible de déduire les sons problématiques pour l'apprenant de LE et de proposer une gymnastique articulatoire adapté (cf. figures 2 et 3) et de proposer des exercices du plus simple (son isolé) vers le plus compliqué (son cible intégré dans une phrase).

De plus, nous noterons que le canal auditif apparait en pointillé car il n'est pas pris en compte par la méthode articulatoire qui néglige la dimension perceptive. Cette méthode néglige également les éléments suprasegmentaux, tels que l'accentuation, le rythme et l'intonation qui jouent pourtant un rôle déterminant dans la production et la perception de la langue. En ce qui concerne le canal kinesthésique, seuls les gestes de la main appuyant la description des schémas articulatoires (micro-motricité) sont pris en compte.

La figure 4 illustre que la méthode articulatoire considère la production de la langue dans sa forme la plus réduite, seuls les éléments segmentaux sont mis en avant. Autrement dit, les différents paramètres de la communication, comprenant l'interaction des systèmes verbaux, vocaux et gestuels ne sont pas pris en compte.

A l'heure actuelle, on assiste à un regain d'intérêt pour cette méthode dans les manuels ou les formations de Français Langue Étrangère. Il est vrai que les exercices proposés sont intemporels et faciles à mettre en application, d'autant plus qu'ils ne nécessitent pas des connaissances très poussées en phonétique de la part de l'enseignant.

➤ La méthode Verbo-Tonale de correction phonétique

La MVT s'intègre dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage *Structuro-Globale Audio Visuelle* (SGAV), développée par P. Guberina (Université de Zagreb) et P. Rivenc (ENS de Saint-Cloud) dans les années 60. La méthodologie SGAV est fondée sur plusieurs principes: la priorité à la communication orale, en prenant en compte les systèmes vocaux, verbaux et

gestuels; la construction graduelle et globalisatrice du sens; le décalage du passage à l'écrit, un minimum de soixante heures d'enseignement exclusivement centré sur l'oral était requis avant d'aborder le code écrit et l'association d'enregistrements sonores à des séquences d'images (Renard, 1979; Cuq, 2003).

La MVT a pour origine des recherches appliquées à la rééducation des malentendants. Frappé par le caractère systématique des erreurs phonétiques commises par les apprenants de langue étrangère, Guberina va faire un parallèle entre le sourd qui apprend sa LM et l'apprenant de LE: chacun des deux structurerait la matière phonique en fonction de son propre système.

«(...) chaque apprenant/patient opère sa propre structuration de la matière phonique à partir de l'input qui lui est fourni par ses interlocuteurs mais également à partir de celui que lui renvoie sa propre boucle-audio phonatoire lorsqu'il parle» (Baqué & Estrada, 2010: 55).

Si pour le système du patient est déterminé par des facteurs physiologiques (perte d'audition de certaines fréquences) dans le second de l'apprenant, il s'agit de son crible phonologique qui filtrerait les sons de la LE via les catégories de la LM. La métaphore du crible phonologique a été renforcée par les travaux de Kuhl (1991) et Best (1994; Best *et al*, 2001) en perception de la parole.

La MVT postule l'existence d'un lien étroit entre la production et la perception: une bonne perception précéderait et permettrait la production. Ainsi contrairement à la méthode articulatoire, la MVT est basée sur l'idée selon laquelle il serait nécessaire de «réduquer» l'oreille de l'apprenant pour améliorer sa perception. Il est important de préciser que l'existence d'un lien direct entre la perception et la production en LE est toutefois à nuancer à la lumière de récentes études en perception de la parole (Billières *et al*, 2005; Dufour & Nguyen, 2010): il est possible de produire des sons que l'on ne perçoit pas et inversement.

Néanmoins, la MVT est l'une des rares méthodes de correction phonétique à s'être intéressée au système perceptif de l'apprenant. De plus, les résultats spectaculaires observés aussi bien dans les

rééducations des pathologies du langage qu'en didactique, et mérite qu'on s'intéresse de plus près à cette méthode.

➤ **La correction phonétique par la méthode verbo-tonale**

Nous rappelons que l'objectif de la MVT est de réduire la perception des apprenants de LE. Le point de départ de cette rééducation est constitué par l'erreur de l'apprenant. Selon la MVT, une erreur de prononciation peut être due à une erreur sur l'axe de la tension ou sur l'axe clair sombre. La tension se traduit par l'énergie neuromusculaire dépensée pour produire de la parole. Il peut arriver qu'un son soit produit avec une tension excessive (T+) ou inversement un relâchement trop important (T-) (figure 5).

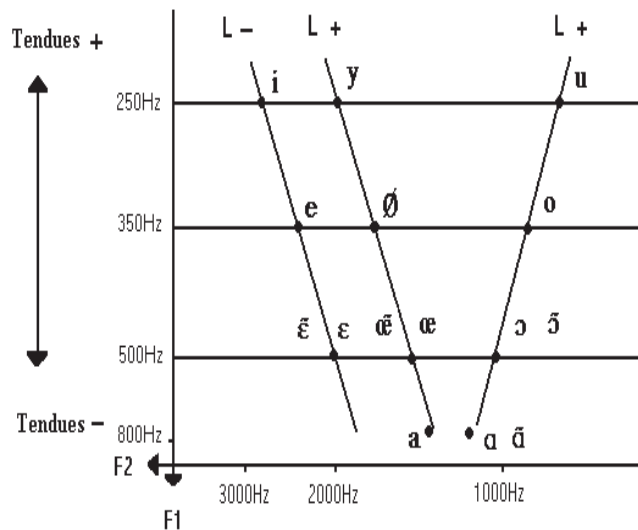


Figure 5 Classement des voyelles du français sur l'axe de la tension

L'axe clair-sombre correspond au timbre du son. Le timbre du son dépend de la répartition de l'énergie dans les différentes fréquences qui le composent. Ainsi, si les fréquences hautes reçoivent plus d'énergie, le timbre du son serait dit clair (C+), inversement si ce sont les fréquences basses qui reçoivent le plus d'énergie le timbre du son sera dit sombre (C-). La répartition de l'énergie sur certaines fréquences est déterminée par la taille de la cavité buccale. Une petite cavité va favoriser les fréquences élevées tandis qu'une grande cavité va favoriser les fréquences basses, comme pour les instruments de musique (figure 6).

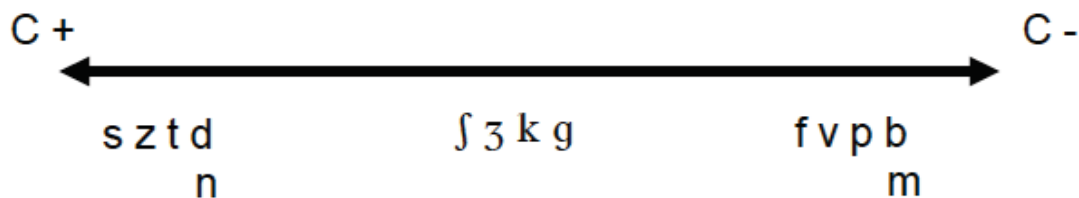


Figure 6 Classement des consonnes du français sur l'axe clair-sombre.

L'enseignant va donc corriger les erreurs des apprenants en favorisant l'un ou l'autre de ces axes. Contrairement à la méthode articulatoire, la MVT propose une correction adaptée au système de fautes réel et non pas supposé de l'apprenant de LE. Ce système est lié non seulement aux caractéristiques de la LM de l'apprenant mais aussi aux caractéristiques individuelles de la construction de l'interlangue. L'enseignant doit donc proposer une correction personnalisée et adaptée à chaque apprenant, dans le but d'amener ce dernier vers l'auto-corrrection. Ce fonctionnement renforce généralement la motivation des apprenants de LE.

La MVT repose sur des principes généraux comme la prise en compte du contexte sonore dans la correction phonétique, la priorité accordée à la prosodie, la prise en compte de la gestualité et le refus de l'intellectualisation. Selon la MVT, un son ne doit jamais être corrigé de manière isolée mais toujours dans un contexte sonore. Nous avons vu précédemment que l'unité de production étant la syllabe, les phonèmes sont particulièrement soumis aux phénomènes de coarticulation et de compensation à l'intérieur des syllabes. Ainsi un /U/ prononcé après un /b/ (consonne C-) sera perçu avec un timbre plus sombre que s'il avait été prononcé avec un /s/ (consonne C+). On appelle ce phénomène une transition formantique: les formants de la voyelle sont orientés différemment selon la consonne qui la précède. La phonétique acoustique et la phonétique perceptive ont mis en évidence l'existence de ces variations contextuelles et leur rôle dans l'accès au lexique (Meunier, 2005). Pour corriger les phonèmes, il est possible d'avoir recours aux éléments suprasegmentaux: une intonation montante aidera à percevoir un son avec un timbre plus clair alors qu'une intonation descendante favorisera l'assombrissement. De même un débit rapide augmentera la tension, tandis qu'un débit lent la diminuera. Padeloup (2004) a d'ailleurs mis en évidence le lien entre le débit et l'accentuation, l'accentuation influençant le timbre d'un son.

Les éléments suprasegmentaux constituent une priorité; l'accentuation, le rythme et l'intonation sont des supports précieux de la mémoire auditive. La MVT se propose d'agir en priorité sur la correction des éléments suprasegmentaux. Pour corriger des erreurs de rythmes, par exemple, il existe plusieurs techniques comme la scansion ou le découpage régressif. L'intonation sera corrigée par le recours aux logatomes ou la visualisation de la courbe intonative par un geste de la main.

La MVT met ainsi en avant la relation corps/phonation, complètement laissée de côté dans la méthode articulatoire. Il existe en effet un lien entre la micro-motricité des organes de la phonation et la macro-motricité du grand corps (Fonagy, 1990). De même pour Intravaia (1993), les schémas rythmico-mélodiques trouveraient leur enracinement dans le système gestuel de la culture de la langue cible. Le recours aux gestes (modelage de la courbe intonative par le geste de la main) faciliterait la production d'un rythme, d'une intonation ou d'un son défectueux.

En MVT, l'oral est avant tout un comportement. Il s'agit donc d'intégrer les structures phonétiques du français au niveau inconscient. En effet, seule une compétence apprise de manière la plus implicite possible (on ne peut pas réellement parler d'implicite total dans un cours de langue) permettrait à l'automatisation et la procéduralisation (Paradis, 2004; Germain & Netten, 2005). De plus, le refus de l'intellectualisation permet de travailler dès le niveau débutant. Comme nous le soulignons dans la critique de la méthode articulatoire, il est important de proposer un travail de correction phonétique dès le début de l'apprentissage, pour éviter la mémorisation d'erreurs de prononciation (phénomène dit de *fossilisation*). Selon les principes du SGAV, le passage à l'écrit doit également être retardé pour éviter que l'apprenant adopte une approche analytique de la langue.

En résumé, contrairement à la méthode articulatoire, la MVT offre une approche de l'enseignement de la prononciation dans un cadre méthodologique cohérent vis à vis de recherches en perception de la parole et en psycholinguistique. Elle tient compte des éléments fondamentaux de la production et de la perception de la parole comme les aspects suprasegmentaux ou la multimodalité (recours aux gestes facilitants). Et l'approche non

intellectualisée de la prononciation rejoint les récentes hypothèses psycholinguistiques sur l'acquisition et le développement de connaissances procédurales.

1.4 Comparaison entre le système phonétique français et espagnol

L'analyse contrastive, outil méthodologique développé dans le cadre de la méthode audio-orale au milieu du XXe siècle, visait à exploiter dans la classe de langue les apports de la linguistique. Il s'agissait de mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre langue maternelle et langue cible, afin de prévoir certains écueils et d'en tenir compte pour établir une progression. Même si la méthode audio-orale a fait l'objet de très vives critiques, et si nul ne songe aujourd'hui à utiliser l'analyse contrastive comme seul critère de progression, il reste que cette approche peut s'avérer utile dans le domaine phonétique, d'autant plus que les manuels disponibles sur le marché sont rarement destinés à un public spécifique comme l'est le public hispanophone.

Pour enseigner le français à des hispanophones et plus particulièrement à des Cubains, il faut tenir compte de certains traits particuliers de la base articulatoire du français langue étrangère. Nous allons procéder ici à en faire référence, classés en trois grandes catégories: les traits qui concernent les voyelles; ceux qui concernent les consonnes; et finalement, ceux qui concernent la chaîne parlée².

Les voyelles du français:

Par rapport à l'espagnol, le vocalisme du français se caractérise par:

a) Un plus grand nombre de voyelles.

Le français compte seize voyelles prononcées là où l'espagnol n'en distingue que cinq. Ce surplus vocalique entraîne une plus grande exigence dans le degré de précision lors de l'utilisation de l'appareil phonatoire et explique pourquoi en français certains traits articulatoires prennent davantage d'importance.

²Dans le cas de cette troisième catégorie, les spécialistes parleraient de phénomènes « suprasegmentaux », puisque le niveau d'analyse ici n'est pas celui des unités minimales isolées (les phonèmes ou segments) mais celui supérieur (supra) de la chaîne constituée par un ensemble de ces unités.

b) Une prédominance des articulations antérieures:

En phonétique, on distingue les voyelles antérieures (dites aussi palatales) des voyelles postérieures (dites aussi vélares) en fonction de leur lieu d'articulation, c'est-à-dire de l'endroit où le passage de l'air est plus étroit, là où la pointe, le dos ou la racine de la langue se rapprochent davantage du palais.

Deux tiers des voyelles du français qui n'existent pas en espagnol sont concentrées dans la zone antérieure ou palatale. Dans le cas des hispanophones, il conviendra d'insister sur l'antériorité surtout dans le cas de l'opposition /u/ - /y/, pour faire prendre conscience du lieu d'articulation de ce dernier phonème. /y/ partage la labialisation avec /u/ mais, au lieu d'être une voyelle postérieure, elle est antérieure, comme le /i/.

c) Une plus forte labialisation:

On appelle voyelles labialisées celles dont la prononciation exige d'arrondir les lèvres (c'est le cas du /u/), tandis que seront considérées non labialisées les voyelles prononcées avec les lèvres écartées (c'est le cas du /i/).

Ce trait articulatoire est bien plus significatif en français qu'en espagnol, dans la mesure où la labialisation concerne plusieurs de ses voyelles, et notamment les voyelles antérieures suivantes: /y/, /ø/, /œ/ et /ɘ/.

Deux oppositions sont à travailler dans ce cas: /e/ - /ø/ et /ɛ/ - /œ/. Nous avons là quatre voyelles antérieures, dont deux voyelles écartées, /e/ et /ɛ/, et deux arrondies, /ø/ et /œ/. Même si l'aperture qui distingue les deux paires en question s'avère importante pour une meilleure prononciation du français, il n'est pas pertinent à notre avis de saturer des apprenants débutants avec de telles subtilités; il convient en revanche de bien insister sur la labialisation.

Une bonne conscience de la labialisation facilite également le travail sur le /ɘ/, qui se trouve être une voyelle légèrement arrondie, sans la tension musculaire propre aux voyelles écartées.

d) Une nette nasalisation:

Rappelons que la voix humaine est produite par la vibration des cordes vocales lors du passage d'une colonne d'air en provenance de la soufflerie sous-glottique (poumons et trachée). La colonne d'air tire sa source d'énergie du larynx et se dirige ensuite vers les résonateurs supraglottiques. Or, tandis qu'en espagnol seuls sont sollicités pour la résonance vocalique le

pharynx, la cavité buccale et le résonateur labial, le français fait également appel aux cavités nasales, donnant ainsi lieu à la distinction entre quatre voyelles nasales /ɛ̃/, /œ̃/³, /ɔ̃/, /ɑ̃/ et les voyelles non nasales. On fera donc porter le travail phonétique en classe sur les trois oppositions suivantes: /a/ - /ɑ̃/, /ɛ/ - /ɛ̃/, /ɔ/ - /ɔ̃/.

Les consonnes du français:

a) L'opposition entre consonnes sourdes et consonnes sonores

À la différence de l'espagnol, où l'opposition entre consonnes sourdes et consonnes sonores⁴ est peu significative, il existe en français un équivalent sourd pour chacune des consonnes sonores (à l'exception de /l/ et /ʁ/).

Vu que l'espagnol ne connaît ni /z/ ni /v/ ni /ʒ/⁵, il faudra donc introduire le concept de sonorité, en rappelant que dans les consonnes sonores, les cordes vocales vibrent au passage de l'air.

Remarquons au passage que les trois consonnes en question appartiennent à la catégorie des consonnes constrictives⁶, c'est-à-dire qu'elles se caractérisent par un resserrement du conduit vocal; l'air s'échappe donc avec un bruit de frottement.

b) Le battement unique et le lieu d'articulation du /ʁ/

Le /ʁ/ du français, tout comme le /ʀ/ (<pero>) et le /r/ (<perro>) de l'espagnol, appartient au groupe des consonnes vibrantes, caractérisées par des battements rapides d'un organe phonatoire, ici la lèvre. Le premier et le deuxième donnent lieu un seul battement, tandis que le troisième en exige plusieurs. On veillera donc à éviter le « roulement » (ou battement multiple) lors de la prononciation du /ʁ/; il convient pour cela de ne pas comparer ce phonème au son des gargarismes.

Une autre différence essentielle entre les trois sons mentionnés réside dans leur lieu d'articulation: tandis que dans les cas du /r/ et du /ʀ/ c'est la pointe de la langue qui vibre contre

³Cette voyelle nasale tend actuellement à disparaître du français dit standard, même si elle reste très présente dans certaines zones géographiques francophones.

⁴Les consonnes sonores sont également connues comme consonnes voisées, douces ou lâches, par opposition aux consonnes sourdes, appelées aussi non voisées, fortes ou tendues.

⁵L'équivalent sourd de /z/ est /ʒ/, qui n'existe pas non plus en espagnol.

⁶Les consonnes constrictives sont appelées aussi fricatives, continues ou spirantes. Appartiennent à cette catégorie les consonnes suivantes du français: /s/, /z/, /f/, /v/, /l/, /ʁ/, /ʃ/ et /ʒ/.

les alvéoles dentaires⁷ (ils sont « apico-alvéolaires »), le /^h/ du français fait vibrer le dos de la langue contre la luette ou uvule (il est dorso-uvulaire).

c) L'opposition /b/ - /v/

Le /b/ et le /v/ sont deux consonnes sonores et non nasales qui se distinguent aussi bien par leur degré d'obstruction⁸ que par leur lieu d'articulation. C'est sur ce dernier point qu'il convient d'insister auprès d'un public hispanophone: tandis que le /b/ appartient à la catégorie des consonnes bilabiales, mettant les

deux lèvres en contact, le /v/ s'inscrit dans le groupe des consonnes labiodentales, où la lèvre inférieure est placée contre les incisives supérieures. Au cas où certains apprenants rencontreraient des difficultés, il peut s'avérer utile de donner l'exemple des deux équivalents sourds de ces consonnes, existant déjà en espagnol: le /p/ pour la bilabialité et le /f/ pour la labiodentalité.

d) La semi-consonne /j/

Les semi-consonnes /j/, /ɥ/ et /w/, issues d'un phénomène de phonétique combinatoire dans la mesure où elles apparaissent lorsque les voyelles /i/, /y/ et /u/ sont suivies d'une autre voyelle, posent en règle générale peu de problème aux hispanophones. La semi-consonne /j/ présente néanmoins quelques difficultés lorsqu'elle se trouve entre deux voyelles (comme dans « voyage », /vwajaʒ/) ou en position finale de mot (« fille », /fij/).

En effet, le /j/ étant médiopalatal (partie médiane du dos de la langue contre le palais), les apprenants ont tendance à le confondre dès qu'il est précédé d'une autre voyelle avec les deux consonnes labiales prédorsopalatales (partie antérieure du dos de la langue contre le palais) que sont le /f/ ou le /ʒ/.

Plutôt que d'insister sur la partie du dos de la langue impliquée dans la prononciation, dont la reconnaissance embarrasse certains locuteurs, il semble plus utile de rappeler deux points: d'une part, que le /j/ partage avec le /i/ son lieu et son mode d'articulation; d'autre part, qu'à l'instar de toutes les semiconsonnes, celle-ci se distingue des consonnes par un degré de constriction

⁷ Les alvéoles dentaires sont des cavités au bord des maxillaires où sont implantées les racines des dents.

⁸ Tandis que le /b/ est occlusif, donnant lieu à une fermeture complète du conduit vocal, le /v/ est constrictif, donnant lieu à un simple resserrement.

beaucoup plus faible. On pourra alors faire comparer l'effort musculaire qu'exigent /ʃ/ et /z/ avec celui, moins important, demandé par le /j/.

e) Les consonnes en position finale

En espagnol, les consonnes en position finale de mot ou de groupe rythmique sont moins nombreuses qu'en français⁹. De plus, elles sont souvent affaiblies, voire disparues. Comme elles appartiennent toujours à la syllabe précédente, leur prononciation se relâche et elles deviennent plus brèves que leur équivalent en position initiale de syllabe. En revanche, les consonnes du français se caractérisent par plus de netteté et de tension. L'espagnol « pasión », par exemple, est à mi-chemin du français « passion » et « passionne ».

Remarquons au passage que la plupart des enseignants songent à travailler auprès d'un public hispanophone les trois premiers aspects abordés ici (consonnes sourdes, lieu d'articulation du /ʁ/ et opposition /b/ - /v/), mais rares sont ceux qui abordent de manière spécifique et non au cas par cas les deux derniers (semi-consonne /j/ et consonnes finales), pourtant deux phénomènes très fréquents parmi ces apprenants.

Les caractéristiques suprasegmentales:

Les caractéristiques suprasegmentales du français par opposition à celles de l'espagnol pourraient donner à elles seules matière pour un article à part. Il est important d'insister sur deux aspects essentiels:

a) L'accentuation sur la dernière syllabe du groupe rythmique

À chaque langue correspond un schéma rythmique particulier, permettant dans beaucoup de cas à un auditeur de reconnaître de quelle langue il s'agit même lorsqu'il n'en comprend rien au niveau sémantique: non seulement les voyelles et les consonnes ne sont pas les mêmes d'une langue à une autre, mais la « mélodie » de la langue change aussi.

Dans ce sens, la langue française se caractérise par le rapport étroit entre le groupe syntaxique et unité accentuelle, et donc par la correspondance entre groupe sémantique et groupe rythmique.

⁹Il s'agit essentiellement /s/, /n/, /l/ et /r/. Les autres consonnes finales apparaissent dans des mots d'origine étrangère tels que « club », « golf », « cassette »...

Autrement dit, les accents principaux¹⁰ sont toujours placés à la fin d'un groupe sémantique, tandis qu'au sein du groupe les mots sont partiellement ou totalement désaccentués. Ce phénomène contribue à l'impression de continuité produite par le français parlé.

Voyons un exemple concret: le mot « joli » est accentué sur la dernière syllabe du mot: /zoli/. Mais dans la phrase « Vous avez une jolie voix », « jolie » perdra son accent; il y aura un accent secondaire sur « avez »; et l'accent principal sera placé sur « voix », c'est-à-dire sur la dernière syllabe du groupe: /vuzaveynzolivwă/.

Dans le cadre d'un enseignement du français aux hispanophones, il convient de rappeler l'importance de l'accentuation pour indiquer les groupes rythmiques, car les apprenants de langue maternelle espagnole ont tendance à accentuer par mot et non pas par groupe, surtout si la phrase contient des mots transparents.

b) La tendance à la régularité du schéma syllabique

Le schéma rythmique du français se caractérise par une forte tendance à l'égalité syllabique, qui se traduit dans la recherche de l'alternance entre consonne (C) et voyelle (V): on rencontre plus souvent la structure CV+CV+CV que la structure CV+VC+VV, par exemple. Cela contribue à une grande cohésion des mots dans la chaîne, car à l'intérieur de celle-ci les mots commençant par une voyelle seront rattachés à la consonne qui les précède.

Lorsque la consonne en question était déjà prononcée dans le mot isolé, on obtient un enchaînement consonantique; tel est le cas de la phrase « la mer est là » où le /ʁ/ de « mer » s'associera avec le /e/ de « est » pour former une syllabe: /lamɛʁela/ inclut ainsi les quatre syllabes suivantes: /la/+mɛ/+ʁe/+la/.

Lorsque la consonne n'apparaît que pour reconstituer le schéma CVCV, on obtient une liaison; tel est le cas de la phrase « les enfants sont là » où « les », normalement prononcé /le/, deviendra /lez/ pour fournir une consonne au mot suivant qui commence par une voyelle: /lezăfănsōla/, dont la distribution syllabique est la suivante: /le/+ză/+fă)/+sō/+la/.

Il nous semble important de sensibiliser les apprenants hispanophones à ces phénomènes, pour que les accents en position finale, les enchaînements consonantiques et surtout la liaison

¹⁰ Nous parlons ici de l'accent prononcé, caractérisé par une plus forte intensité et aussi par une durée légèrement plus longue, et non pas de l'accent écrit. Ainsi, dans « Le téléphone sonne », il y a deux accents écrits mais l'accent prononcé porte sur le // de « sonne »: /l«telefns##n/.

n'apparaissent plus comme de simples excentricités, impossibles à comprendre et à maîtriser, mais comme des manifestations d'une logique interne propre à une langue donnée.

1.5 La superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos

El idioma es la clave de la cultura, y sin ella, las personas quedan fuera de todo, excepto en aspectos marginales del conocimiento. Al mismo tiempo, al aprender un idioma, la persona es incapaz de comprender los matices, los juegos de palabras y la jerga, a menos que también aprenda otros aspectos de la ciencia. Por fortuna, el aprendizaje de ambos va de la mano; se desarrolla una cierta percepción de las personas y sus actividades en forma natural con el dominio creciente del idioma.

El idioma se describe como el espejo de la cultura y es multidimensional por naturaleza. La afirmación es cierta no solo en la palabra hablada, sino también del idioma no verbal. Los mensajes se transmiten por medio de las palabras utilizadas, por la forma en que se pronuncian y por medios no verbales como gestos, posición corporal y contacto visual. Con frecuencia se requiere el dominio del idioma, antes de que una persona sea introducida a una cultura distinta a la suya. El dominio del idioma debe ir más allá de la capacidad técnica porque cada idioma tiene palabras y frases que pueden comprenderse con facilidad en el contexto. Dichas frases son portadoras de conocimientos; representan formas especiales en que una cultura se ha desarrollado para entender algunos aspectos de la existencia humana. (Rodríguez, 2007).

En el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como medio de comunicación, el elemento lingüístico tiene una connotación particular y ello radica en que la lengua se estudia no en toda la amplitud y multiformidad de su existencia, de sus variantes sistémicas, normativas y usuales, o lo que pudiera llamarse su forma estructural. Para los que estudian una lengua extranjera a través de la comunicación, lo más importante es la función que esta cumple para lograr el acto comunicativo. Por lo tanto, desde el punto de vista lingüístico enseñar una lengua extranjera significa no tomar todo lo que ella significa y de lo que se ocupa; sino aquella parte que ha de constituir el material lingüístico (verbal y para-verbal) a enseñar a los estudiantes que les permita insertarse en la actividad comunicativa.

Es muy importante que el maestro tenga un amplio conocimiento de los elementos lingüísticos que caracterizan la lengua extranjera que enseña. A fin de facilitar el conocimiento de las unidades de la lengua: fonemas, morfemas, etc.; es necesario que el maestro conozca sus particularidades; las posibles dificultades para su enseñanza a los estudiantes, todo lo cual es posible a través del conocimiento de la lingüística. La significatividad de la clase de lengua extranjera se pone de manifiesto en su organización metodológica, la que se sustenta en una serie de principios y postulados que la orienta y contribuyen a lograr la misma. Los conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas que se desarrollan en los cursistas han de ser cada vez más significativos y conduzcan al alumno al desarrollo de su competencia comunicativa.

Como plantea Enríquez O'Farril (2004) en el aprendizaje de un idioma extranjero es necesario motivar a los cursistas a aprender la lengua extranjera por la satisfacción personal que implica poder comunicarse con personas de diferentes partes del mundo y acceder a la gran cantidad de información que se produce en ese idioma. La enseñanza de las lenguas extranjeras, y tomando los antecedentes previos, a consideración del autor de esta investigación, se basa en los siguientes principios:

- 1- Principio del carácter comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (comunicabilidad). La esencia de este principio lleva a concebir la organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera sobre una base situacional lo más cercana posible a las condiciones reales de comunicación.
- 2- Principio de la consideración de la lengua materna de los cursistas. La lengua materna puede ejercer una influencia positiva en el estudio de la lengua extranjera cuando algunos hábitos y habilidades de carácter lingüístico adquiridos en el proceso de desarrollo del idioma natal pueden ser transferidos a la lengua extranjera y facilitar la comprensión y asimilación de algún o algunos fenómenos de esta a través de la comparación entre ambas lenguas
- 3- Principio del carácter rector de la ejercitación. La realización de este principio se centra en la permanente actividad práctica de los estudiantes insertados, en situaciones de comunicación cada vez más cercanas a la realidad que les circunda, de manera que estos vean las posibilidades comunicativas que les ofrece lo que están estudiando.
- 4- Principio de la consideración de los elementos linguopaisológicos. La lengua como consecuencia del desarrollo social del hombre, significa además de un medio de comunicación, el reflejo de la cultura, del modo de vida, del pensamiento, de la manera de ver las cosas, de percibir y asimilar la

realidad circundante, la acumulación de tradiciones históricas y sociales que se transmiten de una generación a otra a través de la palabra, de forma oral o escrita, sentimientos entre las personas nativas del país donde se habla la lengua.

La dirección didáctica de la clase de lengua extranjera se concreta en la correcta estructuración de cada una de las etapas que la componen (la introducción, el desarrollo y las conclusiones) en dependencia del tipo de clase que se desarrolle. Teniendo en cuenta los principios anteriormente mencionados, el autor considera necesario ciertos requerimientos para la efectividad de la enseñanza de una lengua extranjera, específicamente:

1. Adecuar su tipología a los objetivos comunicativos propuestos y el nivel de desarrollo de hábitos y habilidades en que se encuentren los estudiantes.
2. Seleccionar métodos, procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje propias de las particularidades didáctico-metodológicas de este tipo de enseñanza que conlleven la participación activa, consciente y dinámica de los estudiantes en la clase.
3. Propiciar un aprendizaje desarrollador e interactivo que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento y la apropiación de la cultura de que es portadora la lengua que se aprende y la consolidación de la cultura nacional.
4. Dar atención individualizada a cada estudiante dentro y fuera de la propia clase, a fin de garantizar su ascenso progresivo y en espiral a niveles superiores de dominio práctico de la lengua extranjera que estudian.
5. Influir en la educación en valores de los estudiantes a partir de los elementos lingüísticos y socioculturales de la propia lengua en contraste con la realidad que viven.
6. Incentivar permanentemente la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua extranjera que estudian, utilizando diferentes vías.
7. Garantizar el papel del docente como facilitador, guía y controlador del sistema de tareas docentes a llevar a cabo en general, por lo que no debe aumentar su participación en el desarrollo de la clase en detrimento de la de los estudiantes.
8. Garantizar el papel protagónico de los estudiantes en la ejecución de cada una de las tareas que se lleven a cabo, convirtiéndolo en el elemento principal del acto educativo y comunicativo.

Consideramos de gran valor didáctico proponer a los estudiantes un sistema de ejercicios que se caracterice por:

- Facilitar variadas tareas comunicativas en contextos situacionales, que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la integración armónica de los componentes que la integran y las cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora).
- Combinar adecuadamente las actividades de trabajo independientemente, tanto individual como grupal de los estudiantes, dentro o fuera de la clase, a fin de garantizar el mayor tiempo posible de reencuentro de estos con la lengua que estudian.
- Propiciar y estimular el desarrollo de las relaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo, estudiante-materiales docentes a partir de su constante interacción.
- Orientar tareas extradocentes de carácter investigativo, que impliquen la búsqueda de información sociocultural complementaria con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre la lengua que estudian.

La mayoría de los pedagogos (Labarrere, 1988); (Klingberg, 1972); Danilov, 1985); (Savin, 1976) y otros, han propuesto diferentes sistemas de principios didácticos, muchos de los cuales se reiteran en cada uno. El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras debe ir acompañado de observación sistemática, análisis y reflexión que permitan ir evaluando logros y dificultades y, por lo tanto, ajustar la planificación a partir de nivel de desarrollo alcanzado e ir proyectando nuevas acciones en función del desarrollo potencial y de los objetivos propuestos. En el caso particular de esta investigación, en la que se abordan los aspectos referidos al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos (segmentales y suprasegmentales) de la lengua francesa como lengua extranjera, tiene un gran valor el papel que desempeña el profesor y por ende, su superación constante en este sentido.

La comunicación es esencialmente oral. Sobre el mismo tema, pero referido a la enseñanza de la lengua extranjera (LE), muchos autores reconocen la primacía del lenguaje oral que se ha basado en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Por tanto, la prioridad se le da al establecimiento de mecanismos de comprensión y producción oral. La escritura, salvo en cursos de especialización en el idioma, tiene un carácter instrumental o auxiliar, más que un fin en sí misma.

Cuando se estudia una LE en su medio lingüístico y los profesores la tienen como lengua materna (LM), sucede con frecuencia que el profesor descuida la atención a la pronunciación y la ve como una habilidad que adquirirá el estudiante en su inmersión en el contexto. Otros elementos que favorecen esta situación son la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología conductista que ha regido su tratamiento resulta incongruente con los nuevos enfoques metodológicos.

En tal sentido, es importante que los docentes tengan en cuenta que si la pronunciación no se enseña conscientemente en la etapa inicial ni se trabaja en la corrección de errores y malos hábitos (de pronunciación) en niveles posteriores el error se fosiliza y difícilmente puede ser eliminado. Lo peor es su incidencia negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. En el caso de la enseñanza de la pronunciación del francés, es importante partir de los presupuestos teóricos y metodológicos que existen acerca de la fonética correctiva, articulatoria y todo el tratamiento a los rasgos segmentales (realizaciones fónicas) y suprasegmentales (ritmo, entonación, acentuación) de la lengua francesa, o denominados también rasgos fono-prosódicos (Billières, 2008), tenidos en cuenta por el autor en esta tesis.

Haciendo un análisis de las publicaciones de referencia sobre la didáctica del FLE de los últimos 15 años y de las principales editoriales de mayor distribución en Francia y en América Latina, se pudo constatar que le dedican poco espacio a la enseñanza de la fonética y de la pronunciación o ni siquiera se refieren a ella (Vigner, 2001, Porcher, 2005, Bertocchini y Costanzo, 2008). En cuanto a Courtilon, (2002), se refiere muy brevemente a la existencia de ejercicios que ayudan a oír las diferencias entre los fonemas cuya percepción influencia la comprensión oral, pero ya advierte que son paliativos y que no pueden sustituir la práctica constante de escuchar.

Cuq y Gruca (2002; 2005) en su manual sobre la didáctica del francés como lengua extranjera o segunda y de reconocida referencia para la formación de los profesores de FLE, se refieren a la fonética en su capítulo sobre metodología de la expresión oral y afirman que la corrección de la pronunciación ha sido una preocupación constante en la enseñanza de los idiomas, pero, como otros autores, entre ellos Kaneman-Pougatch, Pedoya Guimbretière (1989), Billières, M. (1996,

2000, 2008) y Germain(2000), advierten a los futuros docentes que la enseñanza de la fonética suele resultar aburrida para los alumnos e ingrata para los profesores, aunque no se puede obviar ya que condiciona en primerísimo lugar la comprensión y la expresión orales. Los referidos autores sintetizan la complejidad para los alumnos de aprender a pronunciar como sigue: *Savoir reproduire des phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-b ba d'un seuil minimal de communication.*

Para facilitar la tarea de los profesores, se observa que todos los métodos actuales de francés dedican un espacio a la pronunciación y que los materiales complementarios se esfuerzan en proponer ejercicios de corrección fonética prácticos y amenos, focalizados sobre la forma e inspirados de las diferentes teorías de la fonética correctiva. Cuq y Gruca (2002; 2005) explican a los futuros docentes que existen cuatro grandes estrategias tradicionales de corrección que, de un modo u otro, se van perpetuando en los manuales de francés desde hace varias décadas: los métodos de articulación, de oposiciones fonológicas, el verbo-tonal y finalmente de enfoque prosódico.

El método articulatorio se basa en el conocimiento profundizado del aparato de fonación y parte del principio de que hay que conocer las características de un sonido y su punto exacto de articulación para poder pronunciarlo correctamente. Para aplicar esta estrategia que consiste en explicar los problemas y los mecanismos articulatorios, se utilizan esquemas de la cavidad de la boca, la nariz y la faringe para describir cómo redondear más o menos los labios, dónde colocar la lengua, abrir o cerrar la mandíbula, activar o no las cuerdas vocales, etc. Esta información ha de permitir al alumno adecuar su articulación para producir correctamente un sonido determinado. Se trata de una apropiación teórica del sistema fonológico de la lengua estudiada que orienta su aprendizaje hacia un trabajo “físico” de la voz y una práctica consciente de la producción de los sonidos.

Por su parte, Billières (2008) tampoco está conforme con los principios del método articulatorio según los cuales un aprendiz de lengua solo puede repetir los sonidos si sabe cómo articular, pero reconoce que todavía está muy utilizado para enseñar pronunciación. Advierte que los profesores de FLE han de conocer sus carencias, entre las que se pueden citar las siguientes: focalizado en la articulación, deja de lado la modalidad auditiva de la lengua que es preponderante; propone descripciones fijadas de los sonidos, cuando la palabra es ante todo movimiento, y los órganos articulatorios se mueven en sintonía con el cuerpo entero; tiende a crear en el alumno un reflejo articulatorio único cuando los sonidos del habla se influyen entre sí dentro de las sílabas y se escapan de las descripciones canónicas que propone el método articulatorio; no confiere bastante importancia a la prosodia que es crucial para el habla y los ejercicios generalmente basados en listas de palabras son descontextualizados.

Según Renard (2002), la ausencia de la entonación constituye el principal inconveniente de esta estrategia para ejercitar el oído, pero reconoce que ofrece la ventaja de presentar los sonidos en un cierto contexto en relación con diferencias semánticas o morfosintácticas, aunque no es fácil encontrar pares que contengan palabras de uso común para todas las oposiciones fonológicas del idioma francés.

En el análisis que hace Alliaume (2005), la concientización de los puntos de articulación ha demostrado ser poco eficiente ya que la acción de los órganos vocales cuando hablamos es tan inconsciente como los procesos de respiratorios. El método de las oposiciones fonológicas consiste en la oposición de fonemas y acarrea un aprendizaje mediante pares mínimos y ejercicios de discriminación esencialmente de tipo binario. Abry, autora de varios manuales sobre corrección fonética, explica en su último manual sobre fonética (Abry y Veldeman, 2007) que este método relaciona la fonología por una parte con la morfología, y por otra parte, con el vocabulario, insistiendo en los fonemas utilizados como marcadores morfológicos y de léxico. Los alumnos han de adquirirlos para comprender y luego producir una estructura o un lexema.

La tercera estrategia en corrección fonética presentada por Cuq y Gruca (2002; 2005) y la más conocida es el método verbo-tonal, impulsado en el marco de la metodología Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV). Como es difícil reproducir un sonido que no se percibe con sus características propias, uno de los principales motores del método verbo-tonal consiste en reeducar la audición y hacer reproducir un modelo por la imitación y la repetición, lo que puede estar apoyado con la corrección fonética (Billières, 2008), la cual según el planteamiento verbo-tonal ayuda a “abrir “progresivamente” el oído del alumno a las especificidades sonoras de la lengua meta. Los diversos procedimientos afinan su percepción auditiva y le llevan poco a poco a percibir mejor y por consiguiente a pronunciar mejor los sonidos.

En los planteamientos verbo-tonales, el punto de partida de la corrección es siempre el error del alumno. Los principios básicos de este método de corrección fonética fueron descritos inicialmente por Renard (2000) y consisten en (1) una integración del aprendizaje de la fonética dentro de la adquisición global de la lengua mediante situaciones comunicativas con un impacto afectivo que facilite el uso de la gestualidad conjuntamente a la imitación de la entonación y del ritmo; (2) una adquisición del sistema fonético del modo más natural posible; (3) una corrección fonética integrada al estudio global de la lengua utilizando elementos integrados dentro de estructuras lingüísticas que respeten la entonación y el ritmo; (4) una corrección realizada a partir del error del aprendiz proponiendo modelos de pronunciación lo más alejados posible a las faltas cometidas y procurando que el estudiante consiga apreciar la diferencia entre sus errores y los modelos propuestos; (5) la corrección en clase ha de ser individualizada. Estos principios básicos llevados a la práctica suponen unas técnicas muy complejas de corrección basadas en (1) la entonación y el ritmo; (2) la tensión de las vocales y de las consonantes; (3) la combinación fonética a partir de la influencia de las consonantes sobre las vocales e inversamente; (4) la pronunciación matizada (o deformada).

La obra de Renard (2002) es todavía el referente canónico de los actuales defensores del método verbo-tonal, entre ellos Intravaia (2003) que ha contribuido recientemente en la difusión de esta estrategia de corrección fonética con la elaboración de un verdadero «*traité de correction phonétique*» (2003:12). Construye un exhaustivo itinerario de formación que sugiere la integración en clase de técnicas de expresión y comunicación no-verbales, pero reconoce

finalmente que la práctica verbo-tonalista es obstaculizada a veces por las constricciones de los contextos institucionales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que pueden desmotivar a los profesores ya que han de realizar entonces esfuerzos muy grandes para llevar a cabo estas técnicas de corrección fonética.

Para Cuq y Gruca (2002; 2005), el enfoque prosódico o enfoque rítmico derivado de la teoría verbo-tonal constituye un cuarto método de corrección fonética que se aposentó durante la segunda generación de la metodología SGAV. Prioriza el aprendizaje del ritmo y de los esquemas melódicos para la percepción y la producción. Este planteamiento defiende que la adquisición de las estructuras prosódicas facilita la de los elementos fonéticos y contribuye a dar un sentido general de la interpretación. Abre una nueva vía ya que asocia la entonación con actitudes y con expresiones faciales o gestuales, y conduce a nuevas orientaciones didácticas inspiradas de las prácticas teatrales que fusionan los planos fónicos, prosódicos y gestuales, y sobre todo el sistema fono-gestual. El gesto, a semejanza de la entonación, entrega un mensaje verbal. Gesto y palabra van íntimamente ligados y son susceptibles de favorecer la inteligibilidad del mensaje en contexto, pero también pueden ayudar a la expresión (enfoque discursivo).

La «*gestuelle du corps*» está identificada como una estrategia de corrección de la pronunciación por Abryy Vedelman. Ellos explican lo siguiente: «*Lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, ceux qui n'appartiennent pas à son système phonologique (en particulier les voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer tout le corps dans l'effort de prononciation.*» (2007: 59)

Algunos especialistas (Llisterri, 2003) sitúan la enseñanza de la fonética fuera del ámbito común de la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, en un nivel muy avanzado o en unos estudios de filología. En cambio, incluye la enseñanza de la pronunciación dentro de las actividades de aula. Es importante clarificar que la fonética es el estudio de la forma material del habla (Cantero 2004), es decir de los sonidos que intervienen en la comunicación humana. La fonética acústica estudia cómo son los sonidos, la fonética articulatoria consiste en el estudio de cómo se producen y la fonética perceptiva, se centra en cómo se perciben los sonidos durante los procesos comunicativos. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla.

La enseñanza de la pronunciación (Cantero, 2005) es pues la aplicación inmediata de la fonética, pero advierte que hemos de dejar de confundirla con la corrección fonética. Por otro lado, Bartoli (2005) es evidente que enseñar fonética no es lo mismo que enseñar pronunciación y que los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de una lengua extranjera sino saber pronunciarla. Sin embargo Cuq y Gruca (2002; 2005), afirman que pronunciar es ser capaz a la vez de entender y producir los sonidos, el ritmo y la entonación de la lengua y consideran esencial ligar íntimamente en la enseñanza y el aprendizaje del sistema fonológico y prosódico, la audición o percepción con la articulación. Existe un estrecho vínculo entre ambas: un fonema o un elemento prosódico no puede ser producido si no está percibido, pero al mismo tiempo, el gesto articulatorio es necesario para percibir, el hecho de producir o de articular (o de intentar articular) un sonido, ayuda también a su percepción. Cuq y Gruca concluyen que la pronunciación ha de tener un papel importante en el tratamiento didáctico de la oralidad considerada como un acto verbal que se realiza dentro de una relación interactiva entre al menos dos personas.

Según, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo adelante MCERL), para permitir los procesos comunicativos de la expresión oral, el alumno ha de saber “articular el enunciado (destrezas fonéticas)” (MCER, 2002:88). En efecto, la pronunciación es el soporte de transmisión de la información oral, de forma que puede facilitar o dificultar al interlocutor el reconocimiento de las palabras. Por tanto, para Iruela (2007:53) “la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga la inteligibilidad al texto oral del que forma parte.” Seguidamente, recuerda que para escuchar, el alumno necesita “*percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas)*” (MCERL, 2002:88), por lo que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva ya que es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral.

Así pues, la didáctica de la pronunciación según Cantero (2005), es el enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del enfoque comunicativo. Propone un tratamiento global de la lengua oral. Se centra en la expresión y la comprensión global en su conjunto, y no en la producción o la discriminación de sonido. Su principal objetivo ya no es la “pronunciación correcta” sino la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta. Importante es tener en cuenta que la pronunciación se encuentra en todas las actividades comunicativas (Iruela, 2007) de la lengua: expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral y lengua escrita.

En tal sentido, el MCERL (2002: 114) al referirse a la competencia fonológica expresa que supone “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- a) Las unidades del sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- b) Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- c) Los componentes fonéticos de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras).
- d) La fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones, entonación.
- e) La reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión “

Teniendo en cuenta la definición anterior, es importante que los profesores de FLE estén familiarizados con los ejercicios y las técnicas de enseñanza de las habilidades fonéticas de recepción y de producción y con el material pedagógico que tienen a su disposición, para lo cual el autor propone una progresión didáctica que consta de siete fases o etapas estrechamente relacionadas con la definición anterior:

1. Sensibilización (auditiva y de representación visual de la articulación);
2. Discriminación auditiva (de sonido, ritmo y entonación);
3. Integración corporal o articulación (imitando al profesor);
4. Asociación de la estructura fónica con su representación visual (códigos orales y escritos y perfiles melódicos);
5. Producción dirigida (calentamiento, repetición y transformación);
6. Producción espontánea o interpretación (breves presentaciones o debates).

Para el tránsito por las fases anteriormente referidas, se hace necesario el conocimiento, por parte de los docentes, de los componentes de la pronunciación que describe Lauret (2007:11). Para describir los componentes de la pronunciación, este autor describe dos niveles:

1. “El nivel segmental se ocupa de los segmentos mínimos del habla:
 - vocales (centro de la sílaba: una sola vocal por sílaba fonética);
 - semiconsonantes o semivocales (llamadas así porque, aunque de naturaleza vocal, tienen un estado consonántico en la composición de la sílaba, preceden a la única vocal de la sílaba fonética en francés o a veces la siguen);
 - consonantes y grupos de consonantes.
2. El nivel suprasegmental o prosódico, constituido por los parámetros siguientes:
 - Ritmo: duración (regularidades rítmicas, pausas rítmicas, estiramientos, pausas);

-Acentuación: las sílabas marcadas por la duración y la altura y la intensidad;

-Entonación: melodía (ascendente, estable-alta o baja, descendente).

Estos parámetros prosódicos tienen como soporte mínimo los grupos rítmicos compuestos de sílabas. Sobre este aspecto en particular, Martin (2001) apunta : « *Les paramètres prosodiques principaux, du moins pour une langue comme le français, sont la mélodie, l'intensité, le rythme (défini par les variations de durées syllabiques). L'analyse acoustique en montre immédiatement la complexité dans ses variations temporelles, et ne rend pas évidente la correspondance avec la perception de la prosodie et encore moins son utilisation linguistique* ».

También se pueden abordar en este nivel, la cuestión de la naturaleza de la voz, los registros vocales y los timbres de la voz. Los aspectos que caracterizan cada nivel deberán ser tenidos en cuenta por el profesor durante la preparación de la clase y la relación armónica de todos sus componentes. Los parámetros antes descritos, permiten considerar que el proceso de aprendizaje del FLE necesita de un análisis fonético, que a su vez, sienta las bases para un entrenamiento fonético profundo, considerado este como un método que conduce a los estudiantes a realizar las acciones necesarias en el habla, lo cual incluye:

- ejercicios con los órganos que intervienen en el proceso de fonación;
- un entrenamiento auditivo (dictados frecuentes de palabras sin sentido construidas con sonidos de la lengua materna);
- aprender a utilizar los sonidos apropiados en palabras de las oraciones dadas, y
- aprender a producir secuencias de sonidos con el ritmo, la acentuación y la entonación correctos.

Por otra parte, y siendo consecuente con los elementos anteriores, Torterat (2016:20) hace referencia al carácter caracterizador, descriptivo y cuantificador de la prosodia en las marcas suprasegmentales del componente oral de la lengua, situando entonces las variables prosódicas en los siguientes términos:

-« *les modulations, autrement dit, qui la fréquence fondamentale de la voix (F0), qui se mesure en (nt) en Hertz (Hz) ;*

-*l'intensité (I) de l'émission de voix, qui se mesure en décibels (db), et qui varie en fonction des sons et des circonstances ;*

-*la durée de l'émission de la voix, mesurable en syllabes ;*

-les pauses, mesurées en centi-secondes (cs), et qui sont silencieuses (...) ou « remplies » (euh). Outre leurs apports à la construction de ce qui est formulé (leur caractère démarcatif), ces marques suprasegmentales ont une dimension discursive, en ceci qu'elles participent du contenu de l'expression, et facilitent souvent l'intercompréhension.

-l'accent par exemple, généralement placé en dernière syllabe prononcée, peut se déplacer à l'avant à l'occasion d'une insistance (les proéminences), de leur côté, s'étendent éventuellement à plusieurs syllabes).

*-l'intonation permet de communiquer ce qu'exprime effectivement la formulation, exemples : une assertion, une question et une objection (**ça me suffit, ça te suffit ? et ça suffit !**) »*

Las variables entonativas, además de estas características, contribuyen a distinguir lo que se propone (*le THEME*) de lo que se dice (*le(s) RHEME(s)*). También permiten resaltar un elemento en particular (*FOCUS*). En este sentido y con el objetivo de aprovechar los recursos digitales y las TIC, en la actualidad existen múltiples programas informáticos susceptibles de garantizar el análisis de la entonación, tal es el caso del software PRAAT¹¹. Este permite escuchar y visualizar los rasgos suprasegmentales (ritmo y entonación por filtro electroacústico). La representación visual más clara y precisa de la señal de la palabra es el oscilograma (Lauret, 2007). Se trata de una representación de las vibraciones de las cuerdas vocales en función del tiempo de las oscilaciones recibidas y amplificadas por el micrófono. Esta representación ilustra en el eje horizontal, el ritmo y la intensidad de las sílabas del enunciado. El oscilograma no da información sobre la entonación. En la transcripción, existe una segunda zona llamada espectrograma. Este representa a fondo la evolución de los componentes del sonido, dígame el tiempo, las frecuencias vocales (en Hertz) y la intensidad.

Las variables prosódicas se definen también, por el movimiento de las curvas (ascendente, descendente, pausal) y se representan de diferentes formas (por ejemplo, el ↗ de la suspensión, el ↘ descendente y el ↗ ascendente). Los rasgos y variables antes descritos, permiten al autor considerar que el proceso de aprendizaje del FLE necesita de un análisis fonético, que a su vez, sienta las bases para un entrenamiento fonético profundo, considerado este como un método que

¹¹ www.praat.org

conduce a los estudiantes a realizar las acciones necesarias en el habla, y demanda del profesor una suficiente preparación.

Considero, según lo estudiado, que la práctica fonética está condicionada por dos planos: el plano auditivo y el plano de la expresión, los cuales tienen objetivos precisos y de estricto cumplimiento por parte de los docentes.

En el plano sonoro, el docente deberá conducir a los estudiantes a:

- discriminar conscientemente los fonemas;
- reconocer e interpretar los hechos prosódicos relacionados con los tipos de oraciones;
- asociar, a través de la comprensión, el esquema entonativo y la organización sintáctica;

En el plano de la expresión, el docente deberá permitir al estudiante a:

- realizar correctamente los fonemas del francés;
- corregir su tendencia a portar el acento en la consonante preferiblemente que en la vocal;
- corregir su tendencia a alargar la vocal final y su tendencia a la diptongación;
- encadenar correctamente los fonemas;
- decir una oración simple con el ritmo y la entonación convenientes, y
- sensibilizarse con las propiedades expresivas de la expresión oral.

Lo anterior confirma lo oportuno del empleo de las técnicas para la corrección fonética, destacándose como fundamentales las siguientes: el método articulatorio, la repetición, la imitación y la oposición fonológica. Se debe priorizar también el uso del método verbo-tonal, por la importancia y prioridad que se le atribuyen a los rasgos prosódicos. El profesor de FLE debe reconocer la importancia de la lengua oral como medio de expresión y comunicación y de la pronunciación como su soporte; esa es la premisa fundamental para que se preocupe por incluirla (a la segunda) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE se realice en su medio lingüístico, no exime al profesor de la responsabilidad de desarrollar la competencia fonológica del estudiante y de asegurar su superación continua para estar a tono con los cambios en la utilización de métodos y procedimientos. Para esto, debe concebir el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos como una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en ese proceso. Todo el referente teórico antes planteado demuestra que el objeto de esta investigación es la superación profesional de los docentes de francés para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2: PROGRAMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL. METODOLOGÍA

En este capítulo se exponen la metodología utilizada, las dimensiones e indicadores de la variable dependiente, así como el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los métodos y técnica seleccionados, para caracterizar el estado actual de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP en el contexto que se estudia y reflejar de manera más precisa, las necesidades de superación. También se presenta el programa de superación profesional propuesto como vía de solución al problema científico que se investiga.

La metodología empleada se estructura en tres etapas:

- Estudio preliminar o diagnóstico previo: dirigido a la determinación de necesidades de superación de los docentes para el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.
- Fundamentos del programa de superación profesional.
- Consideraciones metodológicas para la puesta en práctica y evaluación del programa de superación profesional.

2.1 Diagnóstico de las necesidades de preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Metodología empleada

En la investigación se asume el modelo mixto al emplear métodos y técnicas cualitativas que permiten comprender la realidad, describirla y realizar transformaciones en el modo de afrontarla, a partir de tal comprensión y el empleo de métodos y técnicas que permiten cuantificar y establecer relaciones entre las variables en estudio sobre la base de las magnitudes y frecuencias encontradas.

Se toma como método general de la ciencia, el dialéctico-materialista. Siguiendo las características de este método, la investigación toma elementos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos de las investigaciones pedagógicas, para reconocer la unidad indisoluble en la metodología con la finalidad de abordar el objeto. Se es consecuente con el pluralismo

metodológico planteado por Ibáñez (1979) citado por Peralta (2011), que establece el vínculo entre los métodos cuantitativos y cualitativos.

Con el propósito de conocer el estado actual de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, se ejecuta la segunda tarea de investigación. Para ello, se considera el carácter de proceso y resultado que tiene el diagnóstico pedagógico, según Valle (2011); y se utilizan métodos empíricos que permitan indagar sobre los resultados del proceso antes referido y las exigencias que lo fundamentan. La población está constituida por los 23 docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras y la muestra seleccionada de forma intencional, la integran los 12 docentes¹² de francés como lengua extranjera, lo que representa el 52.1% de la población. De los 12 sujetos que integran la muestra, 4 (33.3%) de ellos tienen más de 15 años de experiencia en la enseñanza del francés como lengua extranjera, el resto (66.6%), sin embargo, tiene hasta 5 años de experiencia. La edad de estos docentes oscila entre los 28 y 60 años respectivamente. Todos están evaluados de Bien.

En la tabla siguiente se puede apreciar lo relacionado con los títulos y categorías que poseen los docentes que integran la muestra:

Títulos		Total	Adiestrados ¹³	Categorías docentes ¹⁴ (les catégories d'enseignement)		
Licenciados	Másteres			Instructores	Asistentes	Auxiliares
6 (50.0%)	6 (50.0%)	12	4 (33.3%)	2 (16.6%)	5 (41.6%)	1 (8.33%)

Dadas las posiciones teóricas asumidas en el capítulo anterior, se determinaron las siguientes variables:

Variable independiente: Programa de superación profesional.

¹² C'est un échantillon non représentatif sur le plan statistique, mais il est représentatif sur le plan qualitatif.

¹³ Ce sont des jeunes professeurs qui viennent juste de finir leur licence. Ils sont en entraînement pendant un an, car ils n'ont pas un poste fixe.

¹⁴ A Cuba, pour devenir professeur à l'université, il faut avoir une des catégories d'enseignement établies pas le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES).

“El programa de superación profesional se comprende como un conjunto de acciones sistemáticas y planificadas de superación a desarrollar por diferentes vías, dirigidas a satisfacer las necesidades de preparación, en un contexto determinado, cuyo objetivo fundamental está dado en la solución del problema de la práctica educativa a través de la transformación del objeto de la investigación”. (Salmerón y Quintana, 2009: 12).

Variable dependiente: Nivel de preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés. Este se conceptualiza como: el nivel de preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés expresado a través del mejoramiento del resultado de la preparación profesional, sobre la base de la asimilación y dominio de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE (discriminación, pronunciación y articulación de sonidos y la acentuación, el ritmo y la entonación) y la actitud asumida ante la solución de problemas que se presentan en la práctica pedagógica.

Para su evaluación se determinan los indicadores (**Anexo 7**) a tener en cuenta, los cuales fueron evaluados utilizando una escala ordinal de medición (**Anexo 8**) con las categorías alto (A), medio (M), y bajo (B). Para el diagnóstico de las necesidades de superación se aplicaron diferentes instrumentos tales como: análisis documental a los planes de estudio, programa de la disciplina, sistemas de clases, y evaluaciones profesoriales; observación a clases y entrevista a los docentes. De igual manera se hizo un estudio profundo de los documentos normativos, tales como: Resolución 132/2004, Reglamento de la Educación de Posgrado, Normas y procedimientos para la gestión de posgrado del 2006; Normas y procedimientos para la gestión de posgrado del 166/2009, Modificaciones a las Normas y procedimientos para la gestión de posgrado del 2013; Instrucción 01/2018; Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico, Objetivos Estatales para el año 2010. Además se consultaron documentos de trabajo en la esfera educacional de otros países, con el fin de ampliar la fundamentación de la investigación retomando lo positivo de sus puntos de vista. A continuación se reflejan los resultados de la aplicación de estos métodos.

Resultados del análisis a los planes de estudio (Anexo 1)

El análisis de los planes de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras centró su pretensión en determinar los objetivos, asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la preparación del docente para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE. Con este propósito fueron analizados los planes de estudio A, B, C, D y E. Se pudo comprobar que solo los planes C, D y E han contado con la disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa y como parte de esta se han impartido las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Francesa I, que comenzaba a impartirse en segundo año; luego en tercero se continuaba con la “Práctica Integral de la Lengua Francesa II”, la “Práctica Integral de la Lengua Francesa III” proseguía en cuarto y se concluía el quinto año de la carrera con la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa IV”. Como regularidad, en estas asignaturas se han abordado contenidos referidos al aprendizaje de la lengua y sus cuatro componentes fundamentales (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita), dándosele un alto nivel de prioridad al aprendizaje de los contenidos gramaticales. No obstante, estos contenidos solo han cumplido sus propósitos en el plano teórico y su alcance ha quedado en el enriquecimiento informativo y cultural de los estudiantes, o sea no se han preparado realmente para el ejercicio de la profesión en el empleo oral de la lengua y su enseñanza.

Al analizarse la concepción de los planes de estudio D y E de la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras, que contemplan un currículo base, y ofrecen las posibilidades de determinar los currículos: propio y optativo/electivo. A consideración del autor, el básico no satisface en su generalidad la preparación que requiere el docente para el tratamiento a los elementos fonoprosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera. No se conciben asignaturas cuyo sistema de conocimientos esté en función de los principales fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos que sustentan el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE, así como las concepciones actuales de la didáctica del FLE, de manera que les permita identificar las principales características del PEA de la fonética y la prosodia y los problemas que se presentan en la práctica pedagógica. Por otra parte las materias que están previstas no contribuyen a la preparación del futuro profesional para asumir el tratamiento a los RFP del FLE.

Se considera que la preparación del docente para el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera debiera estar concebida desde el currículo base, por cuanto la satisfacción de las necesidades de estos escolares exige de una respuesta curricular integral donde todas las disciplinas y actividades curriculares respondan y garanticen este importante aspecto de la formación de un profesor de lenguas extranjeras.

Resultados del análisis de los sistemas de clases (Anexo 2)

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el propósito de determinar cómo los docentes conciben, desde la planificación del sistema de clases, el tratamiento a los RFP del FLE. Para ello se trabajó con el universo integrado por los 12 docentes que imparten la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa” (I, II, III y IV de segundo al quinto años). Los principales resultados se relacionan a continuación:

- No se determinan correctamente los objetivos y contenidos fono-prosódicos a trabajar en cada clase.
- No siempre se utilizan los métodos y procedimientos propios para la enseñanza de los RFP. Se observa, de manera general, el uso de métodos tradicionales que limitan el desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes.
- Los medios de enseñanza empleados no siempre responden al contenido fonético a trabajar, lo que significa que el aprendizaje de los RFP se continúa realizando de una manera rutinaria, con poco protagonismo de los estudiantes e insuficiente utilización de los medios digitales e informáticos de los que se dispone hoy para el logro de tales fines.
- La concepción de la evaluación aún no alcanza los niveles deseados, pues no se tienen en cuenta las exigencias que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como las nuevas concepciones de la didáctica del francés como lengua extranjera.

Se considera oportuno precisar los argumentos que se han tenido en cuenta al trabajar con los docentes para que se concientizaran con la importancia de tener en cuenta las exigencias del MCERL. Algunos de estos argumentos son:

- El Marco describe de forma comprensiva lo que los aprendices de las lenguas (en este caso los estudiantes que aprenden el francés como segunda lengua) deben aprender a hacer para utilizar una lengua de forma comunicativa y qué conocimientos y destrezas deben desarrollar de tal manera que

sean capaces de actuar efectivamente. La descripción también cubre el contexto cultural en el que la lengua se establece.

- El Marco también define los niveles de competencia que permite el progreso de los aprendices para ser evaluados en cada etapa de aprendizaje y a lo largo de sus vidas.
- El MCERL intenta vencer las barreras para la comunicación entre profesionales que trabajan en el ámbito de las lenguas modernas y que emergen de los diferentes sistemas educativos en Europa.
- El Marco proporciona los medios para los administradores educativos, los diseñadores de cursos, los profesores, instructores de profesores, sistemas de exámenes, etc., para reflexionar sobre la práctica actual, con una visión hacia el hecho de coordinar sus esfuerzos y asegurar que reúnen las necesidades de los aprendices.
- Al proveer una base común para describir explícitamente los objetivos, el contenido y los métodos, el Marco realzará la transparencia de los cursos, de los planes de estudios y de las cualificaciones. La provisión de los criterios objetivos para describir la competencia de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las cualificaciones obtenidas en contextos diferentes, y, de esta manera, ayudará a la movilidad europea.
- Las competencias separadas y clasificadas más abajo interactúan de forma compleja en el desarrollo de cada personalidad humana única. En el enfoque intercultural, es un objetivo central de la educación del lenguaje promocionar el desarrollo favorable de la personalidad completa del aprendiz y el sentido de identidad en respuesta a la experiencia enriquecedora de la alteridad en la lengua y la cultura.
- El Marco incluye la descripción de cualificaciones “parciales”, apropiadas cuando solo un conocimiento más restringido de una lengua es requerido o cuando una limitada cantidad de tiempo está disponible para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y resultados más útiles pueden quizás ser obtenidos al estar encaminados a lograr reconocimiento más que destrezas de la memoria.
- El hecho de dar un reconocimiento formal a tales habilidades ayudará a promocionar el plurilingüismo a través del aprendizaje de una más amplia variedad de lenguas europeas.

IL donne les compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) et les compétences communicatives langagières: compétence lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique et orthopédique avec trois grandes dimensions; dimension linguistique, dimension sociolinguistique et dimension pragmatique. Il laisse le champ ouvert à des éventuelles adoptions ou adaptations pour les pays non-européens. Le but du CECRL n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options

en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action » (CECRL, 2001: 6)

Según los principios de homogenización del MCERL, el Consejo de Europa elaboró un nuevo documento, que se conoce como Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), cuyo objetivo principal es aportar un currículum vitae lingüístico de los alumnos. El PEL se compone de los siguientes apartados:

- (1) **Pasaporte de lenguas:** incluye toda la información identificativa del sujeto y de su competencia en la lengua objeto. Para ello se suele realizar una autoevaluación descrita conforme a las especificaciones propuestas en el MCERL. Asimismo, debe adjuntarse toda la información referente a certificados y acreditaciones.
- (2) **Biografía lingüística:** desde una perspectiva individual, cada usuario del PEL tiene la oportunidad de reflexionar y detallar su proceso de aprendizaje de lenguas.
- (3) **Dossier:** en esta última sección se adjuntan algunas de las actividades realizadas por el aprendiz en las distintas lenguas.

El PEL presenta numerosas versiones en distintas lenguas y orientada hacia los distintos niveles educativos. En este proceso de acreditación el alumno desempeña un papel central porque una de las indicaciones del MCERL es que el individuo debe ser consciente de su proceso de aprendizaje y participar de él. Se trata de un proceso de reflexión y autocrítica de forma que puedan detectar sus fortalezas para potenciarlas y sus carencias para solventarlas.

Como idea final de este análisis, se constató que los planes de clases revisados son, en sentido general, muy breves y expresan las acciones generales que el docente realiza en las clases, sin dárselas prioridad a los RFP del francés.

Resultados del análisis a las evaluaciones profesoriales (Anexo 3)

Con el objetivo de valorar la necesidad de superación de los docentes de FLE dirigida al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés, se revisaron 24 evaluaciones profesoriales a los 12 docentes que imparten el francés como lengua extranjera que conforman la muestra, correspondiente a los cursos 2016-2017 y 2017-2018, utilizando la guía del Anexo 3. Se constata

que en relación al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera, las principales insuficiencias se manifiestan en que no se emplean suficientemente las tecnologías de la información y las comunicaciones en las clases de FLE. Por otro lado, las recomendaciones que se dan para la solución de dicha insuficiencia están encaminadas a explotar con mayor rigor y sistematicidad las potencialidades que ofrecen los medios digitales existentes. Lo anterior demuestra que no se identifican las deficiencias detectadas en este sentido, como necesidades de superación¹⁵.

Resultados del análisis realizado a libros de texto (manuel) *Tout va bien!* (Anexo 4)

Este análisis se efectuó para determinar cómo se concibe en este, el tratamiento a los RFP del francés. En las universidades cubanas donde se enseña el francés como lengua extranjera se trabaja con el libro *Tout va bien!* Método de francés editado por CLE International-Paris (2005). Este libro ha sido utilizado en diversas partes del mundo para la enseñanza del FLE. Sus objetivos respetan estrictamente las recomendaciones del MCERL. El método comprende los siguientes elementos: libro para el estudiante, cuaderno de ejercicios, CD audio con ejercicios, CD para los estudiantes y el libro del profesor con orientaciones metodológicas.

La edición consta de cuatro partes, es decir: *Tout va bien 1!*, *Tout va bien 2!*, *Tout va bien 3!* y *Tout va bien 4!* Cada libro está estructurado en cinco o seis unidades que a su vez están subdivididas por secciones (gramática, civilización y competencias). En el caso de la pronunciación (como aparece en el manual), está concebida conjuntamente con los ejercicios de léxico (Lexique/Prononciation). Es oportuno señalar que se emplea el término pronunciación en lugar de rasgos fono-prosódicos, siendo este último el más utilizado en la literatura actual que aborda el tema.

Lo anterior demuestra que trabajo con los RFP está limitado, pues solo aparecen secciones dentro de cada unidad. En este sentido, los docentes, en ocasiones, no aprovechan ni siquiera esta posibilidad, ya sea por cuestiones de tiempo o porque no le conceden la importancia que este

¹⁵ Chaque année les professeurs cubains sont évalués à partir des paramètres établies par le MES, dont les résultats en formation continue ont un grand poids dans ce sens et c'est à partir de l'évaluation de chaque année que les dirigeants conçoivent les actions de formation continue auxquelles participeront les enseignants les années qui suivent.

particular requiere, a pesar de que existen, desde el punto de vista metodológico, las clases de práctica y corrección fonéticas y los talleres de práctica y corrección fonéticas.

En la tabla siguiente se presenta el análisis realizado al libro *Tout va bien!* con el objetivo de constatar la cantidad de ejercicios destinados al tratamiento a los RFP.

Libro	Nivel según el MCERL	Cantidad de unidades	Cantidad de ejercicios	Comentario
<i>Tout va bien 1!</i>	A1-A2	6	25	
<i>Tout va bien 2!</i>	A2-B1	6	38	Como aumenta el nivel, también aumenta el número de ejercicios que se propone en cada unidad.
<i>Tout va bien 3!</i>	B1	5	No hay ejercicios	
<i>Tout va bien 4!</i>	B2	5	Ibid.	

El análisis anterior permitió comprobar los ejercicios que se proponen van dirigidos fundamentalmente a la discriminación de sonidos, a la pronunciación y en pocos casos al trabajo con la entonación. Nunca se trabaja con el ritmo ni con la acentuación. Se aprecia también que el trabajo con el Alfabeto Fonético Internacional (API por sus siglas en francés) se inicia en el manual *Tout va bien 2!* cuando los estudiantes ya han alcanzado el nivel B2 del MCERL. Este trabajo, a consideración del autor, debió concebirse en el manual *Tout va bien 1!*, así como los contenidos referidos a la transcripción fonética, de vital importancia para el trabajo con el diccionario.

Los elementos descritos en los párrafos anteriores permiten al autor considerar que aún es insuficiente la concepción, que desde el propio libro de texto, se tiene para el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera.

Resultados de la observación a clases (Anexo 5)

Se realizó con el objetivo de constatar cómo a través de la clase los docentes dan tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera. Se observaron 40 clases de “Práctica Integral de la Lengua Francesa I, II? III y IV”, a los mismos docentes, a los cuales se les revisaron los sistemas de clases. A continuación se describen los resultados obtenidos:

Los docentes llegan al aula con una preparación previa, y todos conscientes del contenido a trabajar. Sin embargo, se hizo evidente que solo 7 (17,5%) tenían concebido el tratamiento adecuado a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa desde la preparación y planificación de la clase, en los 33 (82,5%) restantes no se observa. En el segundo indicador 3(7,5%) docentes utilizan los métodos y procedimientos propios de la enseñanza de la fonoprosodia de la lengua francesa como lengua extranjera, en 17 (42,5%) se observa solo el empleo de algunos procedimientos, en los otros 20 (50,0%) docentes no se observó.

En el tercer indicador 2 docentes (5.0%) emplearon adecuadamente los medios de enseñanza y materiales típicos para la enseñanza de la fonoprosodia de la lengua francesa como lengua extranjera, 1 (2.5%) utilizó algunos medios en diferentes momentos de la clase y 37 (92,5%) docentes no emplearon medios de enseñanza. En el cuarto indicador se constató que solo 1 docente (2.5%) propone a los estudiantes actividades de práctica y corrección fonéticas respectivamente, en los 39 (97,5%) restantes no se observa en ningún momento. En el quinto indicador, se comprobó que en 1 solo caso (2.5%) se propicia dentro de la clase la corrección y la autocorrección por parte de los estudiantes, en los demás, 39 (97,5%) no se observó. En el sexto indicador se observó que solo 1 docente (2.5%) evalúa el aprendizaje de los parámetros fonoprosódicos teniendo en cuenta los principios y exigencias del MCERL, el resto 39 (97,5%), no lo hace. Finalmente, en el séptimo indicador se pudo constatar que solo 2 (5.0%) utilizaron el libro de texto (manuel) *Tout va bien!* para el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos, apoyándose

en la sección Lexique/Prononciation que aparece. Sin embargo, en el resto de las clases, 38 (95.0%) no se observó.

Los resultados de las observaciones evidencian la insuficiente preparación que presentan los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP de la lengua francesa. Se aprecia el poco dominio de los métodos y procedimientos para la enseñanza de los RFP, de los medios de enseñanza y materiales típicos a emplear en la clase, así como de las técnicas para propiciar la corrección y la autocorrección fonéticas a los estudiantes. En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los RFP, aún es insuficiente el dominio de las exigencias y principios que establece el MCERL para concebir la evaluación desde la clase y como un proceso que contribuya al desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes que aprenden el francés como lengua extranjera. En resumen, las clases observadas reflejaron un proceso de enseñanza-aprendizaje poco orientado al tratamiento de los RFP.

Resultados de la entrevista aplicada a los docentes de FLE (Anexo 6)

Analyse de l'enquête par entretien (EXPLORATOIRE):

Se realizó con el objetivo de constatar el nivel de conocimientos que poseen los docentes de FLE acerca del tratamiento a los RFP, así como las necesidades de superación profesional que entorno a este particular tienen y el nivel de disposición y motivación para enfrentar los desafíos de la nueva tarea. Para ellos fueron entrevistados los 12 docentes a los cuales se les observaron clases. Los resultados de la aplicación de este instrumento se describen a continuación.

En la pregunta 1 de la entrevista, 9 docentes (75.0%) descubren la fonética en la universidad, 1 docente (8.3%) la descubre en cursos y seminarios y solo 2 (16.6%) la descubre en los libros. Al preguntar a los docentes acerca del trabajo que se realiza en las formaciones, por parte del responsable, con respecto al tratamiento a los RFP en la enseñanza del FLE en la universidad (**pregunta 2**), solo 2 respondieron que siempre (*toujours*) (16.6%) habían trabajado estos aspectos, sin embargo, los 10 restantes (83.3%), expresaron que no lo habían abordado nunca (*jamais*) en las actividades de formación que habían recibido.

Al analizar la respuesta a la **pregunta 3**, se pudo constatar que solo 1 docente (8.3%) ha propuesto siempre a sus estudiantes actividades dirigidas a la práctica y corrección fonéticas, sin embargo, hubo 4 docentes (33.3%) que lo hacían a veces y los 7 restantes (58.3%) expresaron que no lo hacían nunca. **En la pregunta 4**, 7 docentes (58.3%) consideraron que el conocimiento de la fonética francesa es inútil para mejorar la pronunciación y la entonación de los estudiantes, mientras que 5 docentes (16.6%) manifestaron que es indispensable.

En la respuesta a la pregunta 5: solo 1 docente (8.3%) propone frecuentemente ejercicios específicos de práctica y corrección fonéticas a sus estudiantes, mientras que 3 (25.0%) lo hacen a veces, y los 8 restantes (66.6%) no lo hacen nunca. Expresaron además que no aprovechan los espacios de los talleres para la práctica y la corrección fonéticas. En cuanto a la frecuencia con que los docentes trabajan el ritmo, la entonación y la acentuación en las clases (**pregunta 6**), se obtuvo lo siguiente: 1 (8.3%) lo hace a menudo, 2 (16.6%) a veces y los 8 restantes (75.0%) no lo hacen nunca.

Las respuestas que se obtuvieron de la **pregunta 7** fueron las siguientes: 8 docentes (66.6%) consideran no tener conocimientos suficientes de la didáctica para la enseñanza de los RFP, mientras que 2 (16.6%) manifestaron poseer conocimientos medios y 2 (16.6%) consideraron no tener suficientes conocimientos. En esta pregunta, es válido resaltar que aun cuando algunos docentes tienen algunos conocimientos acerca de la didáctica, no dedican clases al tratamiento a los RFP porque en ocasiones no les alcanza el tiempo para poder terminar el programa. Esto corrobora la idea de que para ellos no es prioridad.

En la pregunta 8, solo 2 docentes (16.6%) han recibido algún tipo de superación acerca del tratamiento a los RFP. Entre las acciones que mencionan se encuentran: participación en coloquios y eventos en la Alianza Francesa de La Habana, pero ninguno manifestó haber participado en modalidades de superación de la educación de posgrado en la propia universidad donde trabaja. El resto de los docentes manifestó no haber participado nunca en acciones de superación donde se trate el tema.

En la pregunta 9, los docentes son coincidentes en sus respuestas y proponen continuar profundizando en aspectos como: La fonética y la prosodia del francés como lengua extranjera, la enseñanza de los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera, el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes que aprenden el francés como segunda lengua, el uso del método verbo-tonal (MVT) para la enseñanza de los RFP. **En la pregunta 10**, el 100% de los docentes manifestó tener disposición, motivación y una actitud crítica y reflexiva para enfrentar la nueva tarea y por ende, alcanzar el éxito.

Resultados del diagnóstico de las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP

El grupo de métodos de investigación aplicados permitió realizar una valoración global acerca de las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Al procesar la información obtenida se constataton fortalezas y debilidades que se relacionan a continuación:

Fortalezas:

- El 100% de los sujetos que conforman la muestra manifiestan disposición para recibir superación sobre el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera.
- Se cuenta con docentes con una preparación docente-metodológica adecuada para enfrentar la tarea.
- Los directivos de la Facultad de Ciencias Pedagógicas están dispuestos a apoyar la puesta en práctica de la investigación para resolver el problema científico planteado.
- Los docentes que conforman la muestra tienen una base de conocimientos del FLE, obtenida por diferentes vías.

Debilidades:

- Existe poco dominio teórico y metodológico por parte de los docentes sobre los principales conceptos de la fonética correctiva de la lengua francesa como lengua extranjera.
- No siempre se diseñan acciones de superación encaminadas a la preparación de los docentes de FLE en estos temas.
- Aún no existe conciencia por parte de los docentes acerca del lugar que ocupa el conocimiento de los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera.
- El trabajo con los métodos, procedimientos y medios de enseñanza de los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera, aún es insuficiente.

- La concepción de la evaluación del aprendizaje de los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera, aún no alcanza los niveles deseados, pues no se tienen en cuenta los principios y exigencias establecidos por el MCERL para estos fines.

La aplicación de los referentes teóricos y metodológicos permitió la determinación de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente, conjuntamente con la aplicación de los referentes metodológicos; al mismo tiempo se logró caracterizar el estado actual de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Las regularidades encontradas evidencian la necesidad de transformar el estado actual, para alcanzar el estado deseado, para lo cual se hace necesario la elaboración y aplicación de un programa de superación profesional.

2.2 Fundamentación del programa de superación profesional dirigido al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos

El empleo del programa como resultado científico no es usual como otros de gran utilización en la actualidad: metodologías, modelos, estrategias, en diferentes literaturas no solo en su concepción, sino en sus características, estructura, tipo. El programa, al decir de Salmerón y Quintana (2009), al ser utilizado como resultado científico en investigaciones, adopta indistintamente en su concepción características, estructuras en diferentes variantes y no se especifica su esencia con exactitud, al no existir uniformidad en su uso y definición.

El autor de esta tesis coincide con las investigadoras mencionadas anteriormente; al entender al programa como “el conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, orientadas a la solución de un problema en la práctica educativa, dirigidas a complementar un objetivo determinado en cuyo diseño, ejecución y evaluación debe estar implícita la transformación del objeto de la investigación en un contexto determinado”. (Salmerón y Quintana, 2009: 12).

El programa adopta una tipología específica, la cual está en dependencia del elemento objeto de transformación. El programa resultado de la presente investigación se clasifica (según la tipología establecida por Salmerón y Quintana, 2009) como programa de superación profesional, siendo precisamente la superación profesional uno de los objetos de mayor incidencia en las tesis de maestrías, doctorados y especialidad, pero que ha sido abordada fundamentalmente a través de

otros resultados como estrategias de superación, sistemas de superación, entre otros.

2.2.1 Fundamentos del programa de superación profesional

Desde el punto de vista filosófico el programa se sustenta en la concepción dialéctico-materialista con énfasis en los principios que rigen la actividad profesional del docente de forma armónica y flexible, a partir de precisar la relación entre el conocimiento y la práctica, la cual orienta la lógica del cambio y la transformación que se da en la actividad vista como fuente de desarrollo del docente. Se pretende transformar el proceder metodológico de los docentes que imparten el francés como lengua extranjera de manera que se establezca la dinámica entre los contenidos, métodos y procedimientos que deben asumirse y se oriente el cambio que se produce en la actividad pedagógica profesional, donde el docente es protagonista de sus cambios, siempre que sus experiencias prácticas sirvan de base para la apropiación del nuevo conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes mediante la dirección estratégica.

El programa de superación profesional se organizará teniendo en cuenta el constante movimiento y desarrollo de la actividad pedagógica profesional desde las condiciones histórico-concretas de la universidad cubana actual, lo cual permite orientar y dirigir los cambios que resulten precisos para el adecuado cumplimiento de sus funciones como institución educativa que asume desafíos trascendentes a partir de las contradicciones que puedan aparecer como fuente de desarrollo en la actividad educacional .

Precisamente por el condicionamiento social de la educación, dentro del Sistema Nacional de Educación, la escuela como institución socializadora responde al encargo social que le asigna el estado. La concepción del perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP debe estar en correspondencia con el currículo de la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras y la formación continua de los docentes para perfeccionar su desempeño profesional. De este modo el sustento sociológico aparece en la relación escuela-sociedad, pues la mejora en la preparación de los docentes de FLE en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se orienta al aprender a conocer, a hacer y ser en relación con el tratamiento a los RFP que tienen un alcance específico en el desarrollo del proceso formativo de los futuros egresados de la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras.

Desde el enfoque psicológico el resultado científico es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico-cultural de Lev Vigotsky (1984) y sus seguidores, teniendo en cuenta la comunicación en la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP y la vinculación de lo cognitivo y afectivo, la concepción del trabajo con la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) destacando el aprovechamiento de potencialidades y específicamente enfatiza en uno de los aportes esenciales de dicha teoría referida a la premisa que concibe la enseñanza como guía del desarrollo.

La aplicación del concepto de ZDP de Vigotsky (1985), permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En el perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresan las acciones generalizadoras mediante las cuales el docente modela su actuación y la distancia de estas con el estado deseado; se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas con un carácter desarrollador, de esta manera no solo se descubre lo que el docente es capaz de hacer, sino lo que puede ser, y se contempla su posible cambio y tendencias de desarrollo.

Esto implica que se precisen las ayudas que pueden ofrecer los principales agentes que intervienen en el proceso de transformación de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a RFP, desde una posición activa de los sujetos a partir de crearse un clima sociopsicológico que favorezca el intercambio y la comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y otros agentes. El hecho de que el programa esté orientado a la actualización de conocimientos, aplicación de métodos y procedimientos para la preparación de los docentes exigiendo que este investigue, proponga y ofrezca nuevas soluciones a los problemas profesionales relacionados con el tratamiento a los RFP que enfrenta en su práctica educativa desde la dirección del aprendizaje de sus estudiantes, conduce a la transformación de su actuación.

El fundamento pedagógico aparece en los antecedentes de la teoría cubana sobre la educación que se expone en lo mejor de la labor de prestigiosos maestros en las diferentes épocas históricas, constituyendo un legado muy apreciado en la concepción educativa que asumen los docentes universitarios y específicamente los profesores de lenguas extranjeras, poniendo de relieve el papel de las universidades en la formación integral de los estudiantes. Este programa brinda respuesta a las carencias detectadas durante el diagnóstico, relativas a la necesidad de superación en el orden pedagógico, tanto de los profesores que no tienen esta formación, como de aquellos que no han tenido hasta el momento la posibilidad de participar en acciones de superación con un carácter sistemático, así como atender a la tendencia imperante en estos profesores de absolutizar la enseñanza del contenido de modo reproductivo.

Se consideran fundamentos además, un sistema de principios particulares que regulan su estructura y funcionamiento. En la construcción de los mismos se toman en consideración los aportes ofrecidos por Addine (2008), sobre los principios pedagógicos, los de García Ramis (1996) y Valle (2003) sistematizados por Mendoza (2011) sobre el cambio educativo y los principios de la superación profesional de Castro (2007). Estos se concretan en: principio del carácter integrador de la superación profesional, principio de la participación activa en el proceso de dirección de la superación profesional, principio del carácter diversificado del proceso de superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera, principio de la unidad entre la actividad científica, la superación profesional y el trabajo metodológico, para potenciar la superación profesional de los docentes de FLE.

A partir de las posiciones teóricas generales que se asumen en el capítulo 1 y que se han precisado anteriormente, se concretan los principales fundamentos que sustentan la concepción del programa de superación profesional, desde la perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica a la que se adscribe el autor de esta investigación.

2.2.2 Objetivos, exigencias y características generales

El programa de superación profesional tiene como objetivo general: contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, a través de la aplicación secuenciada de diversas formas de superación. De los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la concepción del programa de superación profesional se desprenden una serie de exigencias pedagógicas concretas para la planeación, ejecución y evaluación del mismo. Estas son:

- Concebir el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera como categoría central de las actividades de superación profesional diseñadas, de manera que todo contenido propuesto dentro del sistema de objetivos contribuya a su preparación.
- Asumir la superación desde la práctica profesional y los contextos naturales. Las acciones formativas se producen en y desde la práctica profesional, deberán proyectarse y ejecutarse desde los marcos habituales donde se desempeña el docente al que se le proporciona la acción, lo que garantiza que la puesta en práctica del programa sea un proceso continuo como superación posgraduada al fundirse la experiencia práctica, teórica, introducirse los aportes de las investigaciones y generarse nuevos problemas. Es necesaria también para estimular las vivencias a través del debate de experiencias; de forma que el sujeto que aprende internalice el conocimiento con un significado y un sentido personal dado por la práctica y sea capaz de extrapolarlo a otras situaciones y áreas de vida, y se desarrolle íntegramente su personalidad.
- Propiciar la relación entre lo grupal y lo personalizado en el proceso de puesta en práctica de las acciones de superación. Las acciones propuestas privilegian dos momentos esenciales: el trabajo grupal donde hay un momento preponderante de las relaciones intersíquicas y el individual. Tanto, cuando se trabaja con colectivos de docentes u otras formas estructurales de organización, es posible encontrar momentos en que se requiere de espacios de superación colectivos, que pueden incluso romper la estructura organizativa, ya que al personalizar las necesidades de superación se pueden dar requerimientos, condiciones y demandas que permitan agrupar los demandantes en un momento dado para optimizar el tiempo ante la comunidad de carencias; en otros se requiere del trabajo individual entre el profesor (formador) y uno de los docentes (participantes en la superación). Esta exigencia es vital para lograr la estabilización en el tiempo de los cambios provocados en los docentes respecto al tratamiento a los RFP del FLE.

- Entender la superación de los docentes como un proceso continuo, en el que sean tomadas en cuenta las diversas áreas por las que necesariamente debe atravesar este proceso observando los niveles de formación pedagógica previa que tienen los docentes.
- Establecer diferentes niveles de desarrollo deseados para el logro de la preparación, lo cual se deriva del presupuesto anterior, en correspondencia con los diferentes niveles de formación pedagógica previa que poseen los docentes.
- Entender al autodiagnóstico que realiza el propio docente de su nivel de preparación como elemento que guíe el diseño de las acciones de superación atendiendo a las necesidades individuales.

Son asumidas como características generales del programa las establecidas por Salmerón y Quintana (2009), que a juicio del investigador, contribuyen a una adecuada elaboración y aplicación del programa de superación profesional que se propone en la presente investigación:

- Carácter objetivo: porque en las diferentes áreas que incluye el programa se consideran acciones que parten de los resultados del diagnóstico de necesidades de superación que poseen los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP y deben responder a ese contexto concreto.
- Concepción con enfoque sistémico: debe tomar en consideración la orientación general de los fenómenos educativos como una realidad integral, formada por componentes que mantienen una forma estable de interacción entre ellos.
- Carácter flexible: el programa se debe atemperar a las condiciones concretas del lugar en que se implementa (la universidad) tomando en consideración la dinámica del trabajo que se desarrolla; asimismo tiene la posibilidad de incorporar al proceso aquello que facilite el logro del objetivo propuesto o controlar las acciones que obstaculizan, por lo que a su vez deben tener un carácter abierto y dinámico.
- Mantener una retroalimentación constante: se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del programa lo que permite el oportuno rediseño del mismo.
- Basarse en los recursos que ofrece el asesoramiento colaborativo: el diálogo, la colaboración y el intercambio entre las partes implicadas (asesor-asesorados), se erige de manera flexible, logra buscar y facilitar la máxima participación e implicación del docente mediante el establecimiento de un clima relacional y un tono afectivo donde se favorecen procesos que les permiten a los docentes reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones.
- La personificación de la profesión: implica la incorporación a los docentes de FLE de los modos de actuación propios del nivel universitario.

- **Aplicabilidad y contextualización:** dada por la posibilidad de aplicación, así como de adaptarla a las condiciones concretas de cada grupo, siempre que se parta de la determinación de las necesidades de superación en el mismo y de la participación de los implicados en el diseño de las acciones a emprender.
- **Carácter implicativo y experiencial:** el programa debe promover la participación sistemática de los sujetos, involucrándolos y propiciando que vivencien lo aprendido y lo compartan, favoreciendo el aprendizaje colaborativo.
- **Nivel de actualización:** el programa materializa las actuales concepciones pedagógicas sobre la superación profesional de los docentes de FLE y rompe con formas tradicionales de superación pedagógica de los mismos, propiciando el perfeccionamiento del tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera.

En correspondencia con las características generales enunciadas, como puntos de partida que dirigen el proceso de superación; el estudio de la literatura especializada y de los documentos normativos, el autor de la tesis aporta las características específicas que distinguen al programa de superación profesional dirigido a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, estas son:

- **Carácter interactivo y de socialización progresiva:** El carácter interactivo del programa se aprecia, fundamentalmente, a través de los talleres profesionales, con el empleo de técnicas interactivas que permiten el desarrollo de relaciones entre el profesor y los docentes en superación; las que propician el intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias, vivencias; así como la socialización de los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Se alternan ejercicios individuales y grupales en los diferentes momentos en que se desarrolla el programa, de modo que la elaboración reflexiva de saberes se desarrolle en una socialización progresiva, que promueva la explicitación en el intercambio y estimule la toma de conciencia, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios.
- **Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):** los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación continúan modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos; además es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades para renovar los contenidos de los cursos y los métodos pedagógicos. En el programa que se propone el uso de las TIC (Mangenot, 2008) no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y

comprensión pasa a ser fundamental. Contiene los materiales de apoyo por temas, así como cada una de las guías de la autopreparación con sus objetivos y actividades. Aparece también la bibliografía a consultar y videos que permiten la consulta por parte de los docentes. El diseño del programa contempla la navegación como una nueva forma de aprender y una herramienta de aprendizaje autónomo a través de las redes digitales, para lo cual se diseñó el aula virtual que contiene todos los contenidos de dicho programa. Se encuentra en la página web de la universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” en el espacio dedicado al posgrado virtual. La acción reflexiva de los docentes constituye un procedimiento esencial en la concepción del programa de superación profesional. La reflexión como educadores permite la construcción de nuevos conocimientos acerca del proceso pedagógico. La acción reflexiva permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar horizonte de posibilidades en el cual se actúa, deduciendo acciones alternativas para el cambio. El intercambio entre colegas es un estímulo importante para la práctica reflexiva.

- La comunicación dialógica: la comunicación dialógica del programa se establece desde el inicio y se mantiene durante todo el proceso, basada en un clima flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo, en la comunicación horizontal, propiciando la expresión auténtica de los docentes (participantes) y fomentando las relaciones intersubjetivas como base de actitudes de solidaridad y ayuda, respondiendo a las necesidades de todos los participantes a unir lo racional del diálogo y lo emocional que actúa en los sentimientos.

2.3 Estructuración del programa de superación profesional

El programa de superación profesional (**Anexo 9**) está conformado comprende cinco áreas, las cuales se encuentran relacionadas entre sí:

- Área I: Diagnóstico: se define como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a través de los que se determinan las necesidades y potencialidades en relación con el tratamiento a los RFP, obteniendo las regularidades, aspecto fundamental en la proyección de las acciones que deben ser desarrolladas.
- Área II: Planeación de las acciones a desarrollar; en cada una de las acciones se determinan los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, así como otros indicadores que requiere el tipo de programa a desarrollar.
- Área III: Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones: se plantea la forma de proceder en el desarrollo de las acciones propuestas, así como del programa en general, lo que le permitirá al investigador la aplicación correcta del mismo con el conocimiento necesario en este sentido.

- Área IV: Ejecución y desarrollo de las acciones: esta área tiene como objetivo esencial poner en ejecución las acciones planeadas en el programa elaborado.
- Área V: Evaluación final del programa: constituye un aspecto esencial e importante a través del cual se obtendrán los resultados de la aplicación en la práctica del programa, así como el cumplimiento de su objetivo, permite la constatación de la transformación del objeto de estudio y por ende su contribución a la solución del problema planteado.

En este sentido se aplicará e interpretará la evaluación como proceso y como resultado, cuya orientación debe ser teórico-práctica como objetivo esencial. Se debe señalar con respecto a la evaluación, lo cual se suele confundir por el investigador en la evaluación final del resultado, que en la planeación de las acciones proyectadas, se precisa cómo se evalúan cada una de estas, y la evaluación final del programa comprende su generalidad, para lo cual se suelen utilizar diferentes métodos, técnicas y procedimientos.

A continuación explicamos cada una de las áreas que conforman el programa de superación profesional propuesto.

Área I-Diagnóstico:

Esta área estará dirigida a la determinación de las necesidades de superación de los docentes de FLE, en relación con la preparación para el tratamiento a los RFP.

Para la determinación de las necesidades de superación se propone la aplicación de diversos métodos y técnicas de la investigación educativa como los empleados en el epígrafe 2.1, estos son: el análisis de documentos, la entrevista y la observación a clases. Los mismos a partir de los instrumentos elaborados, permiten determinar el estado actual de la preparación de los docentes de FLE acerca de:

- Los aspectos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza de los RFP del FLE, Lauret (2007), Billières (2008), Torterat (2016).
- Las concepciones actuales de la didáctica del FLE y el tratamiento a los RFP.
- Las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los rasgos fonoprosódicos.
- Los problemas que se presentan en la práctica pedagógica del profesor de FLE.

Área II- Planeación de las acciones a desarrollar:

➤ **Planeación:** El área de planeación se realizará a partir de la determinación de necesidades de superación de los docentes de FLE, en relación con la preparación para el tratamiento a los RFP. Sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a la determinación de los objetivos, las formas de organización de la superación profesional, la elaboración de los programas, la evaluación de cada forma organizativa de la superación y la determinación de la divulgación de los resultados de la superación.

➤ **Determinación de los objetivos:** Los objetivos en relación con las necesidades de superación determinadas y en función de orientar y guiar el proceso de preparación propuesto, son los siguientes:

-Contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

-Estimular el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de autopreparación, innovación e investigación en relación con los RFP.

-Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de preparación a partir de la práctica educativa.

-Contribuir a la propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo con la práctica educativa.

-Desarrollar habilidades y estrategias para aprender a aprender y para enseñar a aprender y emprender.

➤ **Determinación de las formas organizativas de la superación:** Atendiendo a los requerimientos de la superación profesional de los docentes y las necesidades que generan los nuevos retos y transformaciones educacionales, se han previsto diferentes formas de superación que posibilitan la realización de acciones concernientes a la preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP.

La acción inicial se encamina a la determinación de los requerimientos para la planeación de las formas organizativas de la superación profesional:

-Cubrir todas las necesidades de superación derivadas del diagnóstico aplicado.

-Proyectar la superación con un carácter sistémico que permita transformar el modo de pensar, actuar y sentir de los docentes para el tratamiento a los RFP del FLE.

-Promover, en los docentes de FLE, la valoración, la reflexión crítica y la innovación educativa, a partir de los conocimientos, experiencias y vivencias profesionales y personales en relación con el tratamiento a los RFP.

Las formas organizativas de la superación profesional que se propone, se han seleccionado atendiendo a su nivel de complejidad ascendente (*la progression en formation continue, les savoirs expérientiels*), cuidando que al ser cursadas por los docentes estos reciban en sus inicios una preparación básica que sustente en lo sucesivo una mayor reflexión, innovación y creatividad respecto a la práctica educativa como escenario esencial del desempeño profesional. Considerando estos requerimientos las acciones de superación se han ordenado de la manera siguiente: **curso de posgrado, autopreparación, entrenamiento y talleres profesionales.**

El **curso de posgrado** posibilita la formación básica y especializada de los docentes de FLE en relación con la preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP; comprende la organización de un grupo de contenidos que son el resultado de investigaciones nacionales e internacionales, de la experiencia práctica del autor como investigador y de la sistematización de las concepciones que se esbozan en distintas fuentes bibliográficas, lo cual contribuye a complementar o actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes, así como estimular la reflexión crítica sobre la práctica educativa en la formación de profesores de lenguas extranjeras en la universidad cubana actual y en el contexto de la provincia de Sancti Spíritus en particular.

La **autopreparación** resulta un escalón superior en la preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP. Esta se sustenta en el estudio independiente y la reflexión individual en torno a la práctica educativa, lo cual facilita la aplicación de los conocimientos en la práctica, multiplicar las mejores experiencias y vivencias, y profundizar en el trabajo docente metodológico y científico metodológico.

El **entrenamiento** particulariza en la adquisición de habilidades y destrezas y en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas, lo que permite a los

docentes de FLE la aplicación, desde la concepción y diseño del plan de clases, de los elementos teóricos y metodológicos de los cuales se apropiaron en el curso.

Los **talleres profesionales** permiten, sobre la base de la preparación teórica obtenida en las formas organizativas anteriores y la experiencia que aporta el trabajo en la formación de profesores de lenguas extranjeras, promover la elevación del proceso de superación a un aprender haciendo. Posibilita la presentación de propuestas que avalan la labor docente en el tratamiento a los RFP, dando lugar al intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias, vivencias; así como la socialización de los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

La culminación del proceso de preparación se realiza a través de una sesión científica donde los docentes de FLE presentan los resultados pedagógicos más significativos en relación a la implementación con creatividad de alternativas, estrategias, vías y formas como prácticas innovadoras que contribuyen al perfeccionamiento y optimación del tratamiento a los RFP en la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras. Constituye un espacio inagotable para el debate científico entre docentes de FLE con un mayor nivel de desarrollo profesional y personal. Una vez determinadas las formas organizativas de la superación profesional para la preparación de docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, se procede a la elaboración de los programas. Como condición esencial se trabaja inicialmente en la determinación y ordenamiento del contenido atendiendo las acciones dirigidas a la selección, la secuenciación y la contextualización.

➤ **Selección del contenido:** Es una acción dirigida a seleccionar el contenido del proceso de preparación de los docentes de FLE a partir de considerar las necesidades de superación, los contenidos científicos fundamentales que avalan la lógica del trabajo para el tratamiento a los RFP, así como los problemas y tendencias que lo contextualizan y le dan significación en la actualidad para asumir los cambios y transformaciones educacionales. Esto conduce a la determinación de los contenidos mediante los cuales se precisan los conceptos básicos, las ideas claves, así como el desarrollo de habilidades y actitudes (González, V. 2010) en función de lo que tienen que saber hacer en relación con el tratamiento a los RFP.

- **Secuenciación de los contenidos:** Facilitará el ordenamiento graduado de los contenidos en el currículo respondiendo a la organización por temas que sigue la lógica coherente de las ciencias, y se tienen en cuenta los requerimientos teóricos y prácticos para el tratamiento a RFP. La secuenciación de los temas favorece establecer el orden, las relaciones, la graduación ascendente y continua, así como atender el desarrollo profesional de los docentes.

- **Contextualización de los contenidos:** Favorece la significación práctica del contenido de la preparación de los docentes al responder el mismo a necesidades y problemas del contexto de actuación pedagógica en relación con el tratamiento a los RFP. Este elemento propicia la integración del sistema de conocimientos y la experiencia de la práctica pedagógica reflexiva, lo cual permite retroalimentar los aprendizajes y modos de actuación y consigo acometer la búsqueda y puesta en práctica de soluciones innovadoras, constituyendo un requisito para cada una de las formas organizativas de la superación profesional asumida.

En relación con lo anteriormente abordado se procederá a determinar y ordenar las ideas fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en el contenido de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Estas son: las concepciones actuales de la fonética y la prosodia del francés, el Alfabeto Fonético Internacional, los enfoques del MCERL (*Conseil de l'Europe, 2002*) y su aplicación en la práctica, las concepciones actuales de la didáctica del FLE según las concepciones de Puren, (2010), Boiget, (2016) y el tratamiento a los RFP en específico, exigencias del PEA de los RFP del FLE. El eje articulador en la elaboración de los programas se ha centrado en los procesos de alto grado de autonomía y creatividad lo que se traduce en programas que orienten y promuevan el aprender a aprender y aprender a emprender.

Programa del curso de posgrado: “La preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP” (Anexo 10). Garantizará el tratamiento de los contenidos principales en relación con el tratamiento a los RFP del FLE. El mismo coadyuva a la preparación teórico-práctica que propicia la activa participación de los docentes en superación en la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, habilidades y actitudes (González, 2010), a partir de la autogestión del aprendizaje y el intercambio de vivencias y experiencias con otros

profesionales en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa relacionados con el tratamiento a los RFP de FLE.

Los contenidos del curso de posgrado se presentan a través de los siguientes temas:

Tema 1: Aspectos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza de los RFP del FLE.

Tema 2: Concepciones actuales de la didáctica del FLE y el tratamiento a los RFP.

Tema 3. Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los RFP del FLE.

Tema 4: Problemas que se presentan en la práctica pedagógica del profesor de FLE.

Programa de autopreparación: “La autopreparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP” (Anexo 11). Concebirá la realización de un grupo de acciones encaminadas al desarrollo profesional y personal mediante la reflexión crítica individual de su práctica pedagógica en relación con el tratamiento a los RFP del FLE. Incita a la realización de propuestas y soluciones que dejan ver el progreso de la autonomía, el razonamiento, el pensamiento crítico, y la creatividad orientada a dar respuesta a los problemas que se presentan en la práctica educativa.

Para la autopreparación se proponen los siguientes contenidos que se agrupan en los temas que a continuación se relacionan:

Tema 1: Los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera. Variables fono-prosódicas. (Tortérat, 2016)

Tema 2: La didáctica del FLE y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas según el MCERL. (Puren, 2010)

Tema 3: El proceso de enseñanza-aprendizaje de los RFP del FLE.

Tema 4: La práctica pedagógica del profesor de FLE en torno al tratamiento a los RFP.

Programa de entrenamiento: “El desarrollo de habilidades prácticas y destrezas en los docentes de FLE en el tratamiento a los RFP” (Anexo 12). Tendrá en cuenta la actividad de aprendizaje a partir de los objetivos propuestos en relación con el ejercicio profesional, como sucesión de acciones, con el fin de actualizar, perfeccionar y consolidar los conocimientos y habilidades prácticas de los docentes que imparten el FLE para el tratamiento a los RFP. El entrenamiento que se propone, permitirá a los docentes ejercitarse en el puesto de trabajo y llevar

a la práctica lo aprendido en el curso, así como desempeñarse de forma especializada o perfeccionar su desempeño.

Los temas que abarcará el entrenamiento son los siguientes:

Tema 1: Los medios digitales y el tratamiento a los RFP en la clase de FLE.

Tema 2: El diagnóstico y la evaluación del aprendizaje de los RFP y su concreción en la clase de FLE.

Tema 3: La concepción de la clase de FLE con contenidos fono-prosódicos.

Talleres profesionales: “Talleres sobre el tratamiento a los RFP del FLE en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras” (Anexo 13). Propiciará la participación activa de los docentes que imparten FLE en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, en el proceso de superación a través del intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas partiendo de los conocimientos previos y la toma de partido en cuanto a propuestas de soluciones innovadoras a problemas que se identifican con el tratamiento a los RFP del FLE. En este caso, se proponen dos talleres: uno al finalizar el curso de posgrado y el otro después del entrenamiento, con el propósito de dar seguimiento y valorar los avances de los docentes en superación, su capacidad de innovar en el puesto de trabajo y en su cultura de la profesión. Estos talleres se desarrollarán en un ámbito de reflexión y de acción en que se pretende superar la separación entre la teoría con la práctica, así como promover la comunicación entre los participantes. El tema para el desarrollo de los talleres profesionales es: Intercambio de las mejores prácticas y experiencias relacionadas con el tratamiento a los RFP del FLE.

➤ **Evaluación de cada forma organizativa de la superación profesional:**

La evaluación se asume como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional y personal de los docentes de FLE en relación con el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

Esta forma de asumir la evaluación, permite conocer la marcha del proceso de superación de los docentes en determinados momentos de las distintas formas organizativas de la superación proyectada, a la vez que permite repensar y rediseñar el proceso, los objetivos, las acciones del programa. Otro rasgo distintivo de la evaluación está dado en la necesidad de que los docentes en superación la conciban como un proceso natural de perfeccionamiento profesional y humano, que les va a permitir su desarrollo en la medida que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás, empleando fundamentalmente para ello los espacios presenciales caracterizados por la reflexión y confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias en relación con la práctica educativa.

En las formas de superación determinadas se prevé como regularidad, el empleo de la evaluación sistemática o frecuente, por cuanto se realiza de forma constante en las distintas formas de superación adoptadas respondiendo al objetivo previsto, y le da seguimiento al proceso de preparación para elevar los resultados al corregir o potenciar en el momento el estado de desarrollo, propicia el estudio sistemático y el carácter consciente del estudiante en la autogestión del aprendizaje. Se propone evaluar cada forma organizativa de la superación como sigue:

- **Curso de posgrado:** La evaluación se realizará de forma sistemática o frecuente. Se brindará especial atención a la participación de los docentes en superación en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir de los estudios independientes orientados. Como evaluación final se propone la elaboración de una ponencia como producto intelectual resultante del curso. En ella los cursistas deberán **reflexionar** acerca del tratamiento a los parámetros fonoprosódicos del FLE en el grupo donde imparte clases, así como **proponer** posibles soluciones a las dificultades detectadas en su práctica pedagógica en relación con este aspecto de la lengua francesa como lengua extranjera. La ponencia se estructurará en: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos.
- **Autopreparación:** Se aplicará la evaluación sistemática o frecuente, a través de la guía para la evaluación de la autopreparación. (**Anexo 14**).
- **Talleres profesionales:** Se realizará la evaluación en el desarrollo de cada taller, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante en la socialización de las buenas prácticas y el análisis de problemáticas en la que están inmersos los participantes, para llegar a soluciones cooperativas del problema planteado.

Como evaluación final o cierre del programa de superación profesional, se propone el desarrollo de una sesión científica (**Anexo 15**) donde los docentes integren y socialicen los conocimientos, habilidades y actitudes atendidas durante el proceso de superación profesional.

➤ **Divulgación de los resultados de la superación**

Se prevé la divulgación de los resultados de la superación profesional de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, en diversos espacios del trabajo metodológico y científico de la facultad y del departamento docente que faciliten y promuevan la reflexión, el intercambio y la socialización de las experiencias pedagógicas de avanzada en relación con las mejores prácticas y soluciones innovadoras en el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

Tabla 1. Cronograma de acciones para instrumentar el programa de superación profesional.

Acciones	Tiempo de duración	Fecha y ejecutor	Participantes
1. Taller de análisis de los resultados del diagnóstico de las necesidades de superación y presentación del programa de superación profesional concebido.	2 horas	Septiembre/ 2018 Profesor investigador.	Decana de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Vicedecano de Pregrado, Vicedecano de Investigaciones y Posgrados, Jefe del departamento de Lenguas Extranjeras, Coordinador de la Carrera

2. Curso de posgrado: “La preparación del docente de FLE para el tratamiento a los RFP” .	96 horas	Octubre/2018- febrero/2019 Profesor investigador.	12 docentes en superación
3. Autopreparación: “La autopreparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP”	28 horas	enero- febrero/2019 12 docentes en superación	12 docentes en superación
4. Talleres profesionales: “Talleres sobre el tratamiento a los RFP del FLE en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras” .	18 horas	Febrero/2019 Profesor investigador	12 docentes en superación
5. Entrenamiento: “El desarrollo de habilidades prácticas y destrezas de los docentes de FLE en el RFP” .	48 horas	Febrero- Abril/2019 Profesor investigador	12 docentes en superación
5. Sesión Científica: “El tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera” .	4 horas	Mayo- junio/2019 Profesor investigador	12 docentes en superación
6. Divulgación de los resultados de la superación profesional.		Permanente	Prof. Investigador y 12 docentes en superación

Como se aprecia en el cronograma anterior, antes de la aplicación de las acciones de superación profesional propiamente dichas, se desarrollará un taller con la Decana de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, el Vicedecano de Pregrado, el Vicedecano de Investigaciones y Posgrados, el Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras, y el Coordinador de la Carrera con el propósito de someter a análisis y debate los resultados derivados del diagnóstico de las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, así como el programa de

superación profesional concebido. En esta sesión de trabajo con todos los directivos implicados se debe lograr la sensibilidad y comprensión de dar a los docentes de FLE el máximo de facilidades para que acudan a la superación proyectada, de manera que se sientan motivados, apoyados y seguidos (*le suivi du processus*). (Halloway, 2006)

Área III: Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones:

Objetivo: Elaborar orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones.

A pesar de que se separan cada una de las áreas del programa para su explicación y mejor comprensión, en su implementación muestran un carácter dialéctico, se interpenetran. La idea de que el programa como resultado científico tenga un carácter abierto y dinámico, con una retroalimentación constante se plasma en las acciones propuestas que evidencian esta interrelación. Cada paso de la aplicación contiene en sí elementos diagnósticos y de evaluación y retroalimentación. De esa retroalimentación continua surge la organización cualitativa de la próxima actividad en cuanto a nivel de profundización, métodos a utilizar, relación entre estos, orden de las acciones, entre otras.

Se debe tomar en consideración en la impartición de este programa los requisitos siguientes: (Bonamy, 2007)

- Implicación del colectivo de docentes en el proceso de preparación.
- Protagonismo de los docentes de FLE participantes.
- Aprendizaje cooperativo.
- Tener en consideración la heterogeneidad del grupo de participantes.
- Vinculación de la teoría con la práctica.
- Involucrar y comprometer a los docentes de FLE participantes en el análisis de la realidad práctica, identificación del problema y proyección de acciones.
- Contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ha hecho énfasis en momentos anteriores en la necesidad de tomar en consideración las necesidades de superación que presentan los docentes en el momento de diseñar las acciones de superación, por lo que resulta necesario observar en su formulación la dinámica en que se considera la relación de lo individual y lo grupal, donde se respeta la individualidad de la

personalidad, la construcción personológica del saber, incluso en sus ritmos, dando oportunidad tanto a las relaciones interpersonales en el acto cognitivo, como a una relación dialógica más íntima, que fomente la confianza de todas las personas con construcciones personales particulares, experimentando el placer de la conducta y comunicación asertiva. Es, además, recomendable para favorecer la formación de climas de confianza y el mejoramiento de aquellos individuos que se limitan en la participación grupal. Por otra parte, el trabajo de la superación en grupos favorecerá el desarrollo de sentimientos de pertenencia y aceptación, enseña a pensar colectiva y reflexivamente, favoreciendo la aceptación mutua, la comprensión, la crítica y los sentimientos de tolerancia libre y democrática.

Debe prestarse atención a la realización de las adecuaciones pertinentes al programa de superación profesional en la medida en que se vayan logrando los objetivos propuestos en cada acción formativa y en correspondencia con los resultados de evaluación que se obtengan en el transcurso de las aplicaciones. Se entiende que el programa de superación profesional concebido debe sistematizarse en el trabajo metodológico, siendo esta la vía donde se concreta el cambio deseado a partir de las demandas que define el contexto y proyectado desde las necesidades de superación fundamentadas en el diagnóstico, así como la continuidad en el tiempo del proceso formativo que se diseñó en la superación.

Debe asumirse el trabajo metodológico como el espacio ideal donde se continuará perfeccionando la preparación de los docentes de FLE, pues a través de las vías que abarca el mismo (colectivos de disciplina, colectivos de carrera, reuniones de departamento, entre otros) se darán los momentos oportunos para que los docentes, a través del intercambio con sus colegas puedan aprender, esclarecer dudas, ampliar, reafirmar contenidos relacionados con el tratamiento a los RFP. En resumen, las formas seleccionadas en el programa son consideradas vías progresivas, porque no basta una u otra para el logro de los fines propuestos, sino que se valora necesario que los docentes transiten por cada una, que en la espiral dialéctica del desarrollo irán haciendo énfasis, en determinados momentos de cambio.

Área IV: Ejecución y desarrollo de las acciones

Objetivo: Ejecutar las acciones planeadas en el programa elaborado.

Es precisamente en esta área del programa donde se implementarán las actividades para preparar a los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP a través de la aplicación secuenciada de diversas formas de superación (curso de posgrado, autopreparación, entrenamiento y talleres profesionales). Dichas actividades fueron adecuándose constantemente, la ejecución se describe en el Capítulo 3.

Área V: Evaluación del programa de superación profesional

Objetivo: constatar el nivel de preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

Acciones: Constatar la contribución del programa al desarrollo de niveles de dominio superiores en los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP y evaluar la efectividad del programa según los criterios establecidos. La evaluación se orientará en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas en relación con la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Esta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la superación profesional. Para la evaluación del aprendizaje de los docentes de FLE que cursarán la superación profesional diseñada, se planteará la evaluación sistemática y continua durante el desarrollo de las acciones de superación, así como la aplicación de pruebas pedagógicas.

La aplicación de las entrevistas se orientará a que los docentes de FLE solucionen situaciones relacionadas con las siguientes dimensiones: conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE, aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP y las actitudes como disposición para la solución de los problemas concernientes a estos aspectos de la lengua francesa como lengua extranjera. Se propone además la observación sistemática a clases y a otras actividades docentes y metodológicas, así como al proceso de superación a los efectos de comprobar el progreso profesional y personal de los docentes de FLE en relación con el tratamiento a los RFP.

Contribuye también a la evaluación del proceso de preparación la valoración de los criterios y opiniones de los maestros al concluir cada actividad, cada forma organizativa de la superación y el proceso de superación profesional en general. El análisis de la información derivada de la aplicación de los diversos métodos y técnicas de investigación permitió obtener el diagnóstico del estado actual de la preparación de docentes de FLE para el tratamiento a los RFP y determinar las principales necesidades de superación y diseñar un programa de superación profesional que responda a las necesidades de superación de docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Este se distingue por el empleo de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa de estos docentes, y ha sido diseñado atendiendo a las formas organizativas de la superación profesional (MES, 2018) seleccionadas para esta investigación.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL PROGRAMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL

En el presente capítulo se evalúa cómo el programa de superación profesional puede contribuir a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos. Para ello, se describen los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos al evaluar el programa de superación profesional y los de su implementación en la práctica, mediante un pre-experimento pedagógico que tiene la finalidad de constatar las transformaciones que se producen en dicho proceso.

3.1 Evaluación del programa de superación profesional mediante el criterio de expertos

Para conocer la opinión de los especialistas sobre la pertinencia del programa de superación profesional construido, se utiliza el método de criterio de expertos (**Anexo 16**), el cual consiste en el uso sistemático de juicios intuitivos de un grupo de expertos seleccionados para arribar a un consenso basado en estas opiniones válidas. El objetivo de la selección del método es: valorar la pertinencia del programa de superación profesional construido para contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

En esta investigación se utiliza la variante de comparación por pares, procedimiento descrito por Ruiz (2005). Consiste en que cada experto confecciona una tabla de contingencia, donde ubica los datos en sentido horizontal y vertical. Cada celda de la tabla guarda relación con los aspectos comparados y, en ella, se coloca el número de estos que, a juicio del experto, mejor refleje o manifieste el resultado objeto de evaluación. Se utiliza esta metodología porque es la que más se ajusta al contexto de la investigación. Además, la propuesta se les entrega elaborada a los expertos.

En tal sentido se tuvieron en cuenta los criterios de Campistrous y Rizo (2000) y Ruiz (2005) quienes destacan que los resultados obtenidos resultan de la medición de cada indicador, según las opiniones de los expertos y de su interpretación, a partir de la utilización de la estadística descriptiva. El autor partió de considerar como experto a: “Un individuo, grupo de personas u

otras organizaciones capaces de ofrecer, con un máximo de competencia, valoraciones exclusivas sobre un determinado problema; hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad y relevancia que puede tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla”. (Crespo, 2007: 90)

Las potencialidades de este método radican en que se puede obtener criterios y valoraciones de un grupo de personas, considerados con un grado de especialización y conocimiento suficiente para ello; contribuyendo al perfeccionamiento del trabajo. Tomando como punto de partida lo señalado por Campistrous y Rizo (2000) se siguen diferentes pasos para realizar la evaluación de la pertinencia del programa de superación profesional. Los pasos son los siguientes: **selección de los expertos, elaboración de los instrumentos, recogida y procesamiento estadístico de los datos y análisis de los resultados.**

➤ **Selección de los expertos**

Se aplica un procedimiento que se sustenta en la autovaloración que realiza cada profesional, pues como plantean los autores de este método el propio experto es la persona más indicada para evaluar su competencia en un tema. La elección de los expertos se inicia con la identificación de 30 profesores considerados posibles expertos por su experiencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras y en particular de FLE, así como en la didáctica de la formación continua de profesores universitarios. Se destacan, entre ellos, profesores cubanos y extranjeros. Todos los escogidos se distinguen por la experiencia profesional acumulada, su elevada competencia, la aspiración de contribuir a la preparación de docentes para la enseñanza del FLE, el espíritu crítico y la manifiesta disposición de colaborar con la investigación. Para la selección de los expertos se determina el coeficiente de conocimiento a partir de su propia autovaloración acerca del conocimiento que tienen tanto en la didáctica del posgrado como en el tratamiento a los RFP del FLE. Para ello, se usa una encuesta, cuyo cuestionario aparece en el **Anexo 17**. En la aplicación de este procedimiento se toma en cuenta la autovaloración del posible experto acerca de su competencia y las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios. Para conocer la opinión del posible experto sobre su competencia se utiliza una escala que consta de 10 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia sobre el problema objeto de investigación y el 10 representa la máxima preparación.

Para determinar las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios se solicita a cada persona seleccionada que indique en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que tuvieron en sus criterios: análisis teóricos realizados por él, experiencia de trabajo, trabajos de autores nacionales consultados, trabajos de autores extranjeros consultados, su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero y su intuición.

Las respuestas dadas se valoran otorgándole un valor a cada una. La suma de todos los puntos obtenidos a partir de las selecciones realizadas permitió determinar el coeficiente de argumentación (k_a) de cada posible experto. A partir de los resultados obtenidos (**Anexo 18**) se decidió seleccionar como expertos a los 30 miembros de la población, de ellos 13 tienen un coeficiente de competencia alto y en 17 este es medio.

➤ **Recolección del criterio de los expertos sobre la propuesta y datos personales (Anexo 19)**

La consulta se realizó de forma individual mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado. Una vez recibidos los cuestionarios valorados por los 30 expertos, se realizó el procesamiento estadístico de los datos y el análisis de las respuestas (criterios, sugerencias, recomendaciones, etc.). Esto permitió apreciar consenso con relación a cada uno de los aspectos del programa de superación profesional sometido a sus valoraciones.

Para cumplir con este paso se entregó a cada experto un resumen de la tesis que contenía el tema, el problema, el objetivo, el programa de superación profesional y los indicadores que guiarán el proceso evaluativo para que valoren utilizando una escala de cinco rangos (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado). Los indicadores siguientes:

- I1: Fundamentos en los que se sustenta el programa de superación profesional.
- I2: Formulación de los objetivos y su correspondencia con las necesidades de preparación.
- I3: Pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos formulados.
- I4: Distribución de las horas por tema.
- I5: Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos, contenidos, dimensiones e indicadores a medir en el grado de preparación de los docentes.
- I6: Actualidad de la bibliografía utilizada.

- I7: Relación con las exigencias actuales de la superación profesional.
- I8: Utilización del lenguaje en la redacción del programa de superación profesional diseñado.
- I9: Contribución del programa de superación profesional a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonó-prosódicos.
- I10: Factibilidad y pertinencia de la aplicación del programa de superación profesional.

Los expertos tienen una experiencia promedio de 20 años, 8 son Doctores o *Habilités à Diriger des Recherches* (HDR), 19 Másteres, y 3 cursan estudios de Maestría. En relación con las funciones que desarrollan, 2 son investigadores de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, 3 profesores de las Escuelas de Idiomas de Sancti Spíritus, 5 docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Enrique José Varona” de La Habana, 3 profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana (FLEX), 5 profesores de la Alianza Francesa de La Habana (AFH), 3 especialistas de la Agencia Universitaria para la Francofonía (AUF) con sede en la ciudad de Puerto Príncipe, Haití, 3 especialistas Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad del Franco Condado, Besançon, Francia; así como 3 profesores investigadores de la Universidad de Rennes 2 (Francia) y 1 de la Universidad de Quisqueya (Haití).

El 100% tiene experiencia de trabajo como docente y en la enseñanza del FLE u otras lenguas extranjeras, todos estuvieron dispuestos a colaborar y tenían posibilidades reales para hacerlo. **(Anexo 20)**. Los expertos seleccionados en sentido general tienen una gran experiencia en el trabajo científico y en especial en la investigación. Han dirigido varias tesis de doctorado y maestría en el campo de la pedagogía y en particular en la superación de profesores y la enseñanza del FLE, lo cual resultó compatible con los indicadores de competencia que permitieron el desarrollo del proceso.

➤ **Procesamiento estadístico de la información ofrecida por los expertos (Anexo 21)**

Para procesar el criterio emitido por cada experto se utilizó una hoja de cálculo Excel soportada en Windows. Se siguieron los pasos siguientes:

Primer paso: Construir una tabla para registrar las respuestas dadas por cada experto.

Segundo paso: Construir la tabla de frecuencias absolutas

En este caso se tomaron como variables a los indicadores y las categorías de la escala como valores de las variables.

Tercer paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas absolutas

Cuarto paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas relativas

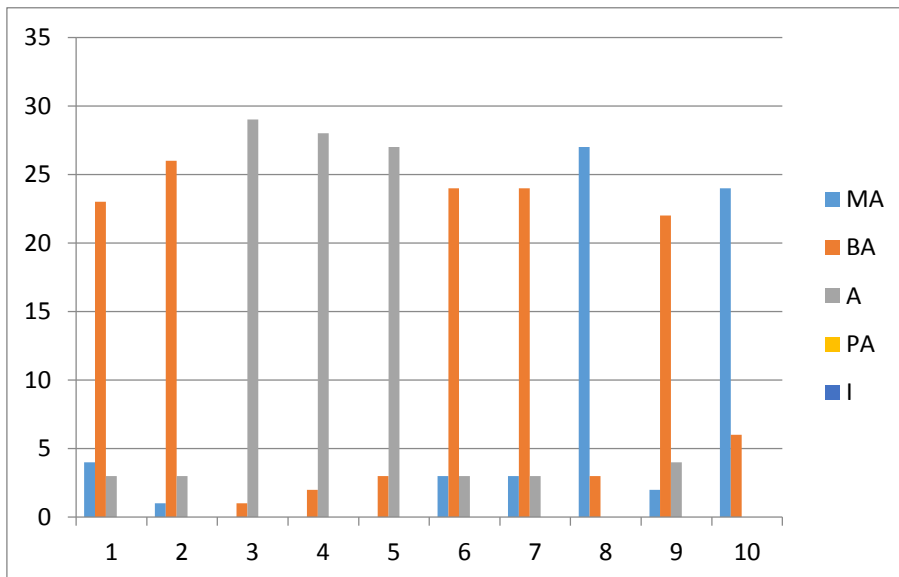
Quinto paso: Construir una tabla que permita determinar los puntos de corte y la escala de los indicadores

Sexto paso: Construir una tabla para la matriz de relación entre los indicadores y las categorías

➤ **Elaboración de las conclusiones acerca de la pertinencia de la propuesta**

Como resultado del análisis anterior se puede afirmar que los indicadores 8 y 10 están comprendidos en la categoría de muy adecuado, el uno, dos, seis, siete y nueve aparecen en la categoría bastante adecuado, mientras que el tres, cuatro y cinco se encuentran ubicados en la categoría adecuado. Los expertos como regularidad recomendaron aumentar el número de horas clases del curso de posgrado, así como sus acciones y ordenamiento en función del objetivo propuesto. Sus consideraciones y sugerencias se tuvieron en cuenta para mejorar el curso de superación en particular y el diseño del programa de superación profesional en general.

En el siguiente gráfico aparecen representados los resultados por indicadores, derivados de la aplicación de este método.



Leyenda :

MA : Muy adecuado

BA : Bastante adecuado

A : Adecuado

PA : Poco adecuado

I : Inadecuado

I1: Fundamentos en los que se sustenta el programa de superación profesional

Este aspecto fue evaluado de bastante adecuado. Los expertos coinciden en que los fundamentos resultan coherentes, pues se reflejan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, así como la comprensión de los aspectos que se consideran punto de partida y se asumen en correspondencia con lo sistematizado en la teoría pedagógica.

I2: Formulación de los objetivos y su correspondencia con las necesidades de superación

Los expertos evalúan este aspecto como adecuado, plantean que los objetivos están bien formulados y se corresponden con las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos, aunque consideran que se debe profundizar más en la necesidad de que los docentes estén preparados para lograr un uso adecuado de los medios digitales que hoy existen, así como sitios especializados en la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos y programa informáticos como PRAAT para representar las variables prosódicas.

I3: Pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos formulados

De manera general la propuesta de los contenidos fue evaluada de bastante adecuado. Los expertos consideraron que expresa los aspectos esenciales del constructo a evaluar, en relación con la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos, además de permitir orientar la búsqueda de información sobre el comportamiento de dichos docentes.

I4: Distribución de las horas por tema

Se consideró como bastante adecuada la distribución del tiempo ya que es pertinente que el tema que más horas debe tener es el tema III: Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los rasgos fono-prosódicos del FLE, por su complejidad.

I5: Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos, contenidos, dimensiones e indicadores a medir en el grado de preparación de los docentes

Los expertos consideran bastante adecuada la correspondencia entre las formas de evaluación con los objetivos, contenidos, dimensiones e indicadores a medir en el grado de preparación de los

docentes, pero sugieren, que en los talleres profesionales se intercambien experiencias de métodos, procedimientos y medios utilizados en los talleres y clases de práctica y corrección fonéticas para lograr el desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes.

I: 6 Actualidad de la bibliografía

Este aspecto se evalúa de bastante adecuado, ya que existe actualidad de la bibliografía que se emplea en las diferentes modalidades de superación. Destacan además el pertinente uso de sitios de Internet especializados en la didáctica del FLE y específicamente en la enseñanza de los RFP.

I7: Relación con las exigencias actuales de la superación profesional

Los expertos consideran que el programa diseñado cumple con los requisitos y exigencias establecidas, a partir de las necesidades de superación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera y por su vigencia a tenor con lo que exige el MCERL y los documentos normativos acerca de la didáctica del posgrado en Cuba. Este aspecto se evalúa de bastante adecuado.

I8: Utilización del lenguaje en la redacción del programa de superación profesional diseñado

Se consideró que el programa de superación presentado ofrece una comprensión clara y asequible desde su redacción y estructura general concebida, destacaron que el lenguaje empleado es científico, preciso, actualizado y contextualizado al tema objeto de estudio. Este aspecto fue calificado por los expertos como bastante adecuado.

I9: Contribución del programa de superación profesional al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP

Este aspecto fue evaluado en la categoría de bastante adecuado. Los criterios favorables parten de su profundización en aquellos elementos que resultan guía para que los docentes de FLE se apropien de las herramientas teóricas y didácticas para el tratamiento a los RFP. Esta situación se demuestra en los planteamientos que corroboran esos criterios como: “el programa de superación profesional es adecuado, necesario e imprescindible...”,...“constituye una propuesta estimable...”,...“las acciones que lo integran articulan coherentemente en función de lograr el

objetivo propuesto...”. Asimismo expresaron que esta contribución pudiera enriquecerse a partir de su generalización en la práctica pedagógica.

I10: Factibilidad y pertinencia de la aplicación del programa de superación profesional

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que el programa de superación profesional es factible de ser aplicado, a partir de tenerse en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido, contrastando los diferentes escenarios en que se desarrolla la actividad de los docentes de FLE en las condiciones de la universidad cubana actual. Para los expertos la propuesta debe llevarse a la práctica una vez que se realicen las precisiones recomendadas con respecto a su reconfiguración.

Lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método de consulta a expertos confirma que el programa de superación profesional construido contribuye a resolver el problema científico planteado en esta investigación.

3.2 Resultados del pre-experimento pedagógico

En este epígrafe se describe los resultados de la aplicación del programa de superación profesional a partir de la aplicación de un pre-experimento pedagógico dirigido a valorar las transformaciones que se producen en la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, una vez introducidas las áreas que componen el programa de superación construido y que se pone en práctica como parte del posgrado que se desarrolla en la facultad de Ciencias Pedagógicas.

El autor considera importante precisar sus posiciones en torno al experimento, el pre-experimento pedagógico y las acciones a realizar para su diseño y realización. Al respecto, toma en cuenta que un experimento no es más que: “Un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes, para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes, dentro de una situación de control para el investigador” (Sampieri, Fernández y Batista, 2006: 199). La literatura reconoce diferentes tipos de experimentos. En esta investigación se utiliza un pre-experimento, que según Sampieri (2004) es un estudio donde, por lo general, se manipula la variable independiente para analizar sus consecuencias sobre una variable dependiente, a la vez que son observados e interpretados sus resultados con alguna finalidad.

Para el pre-experimento se considera como variable independiente el programa de superación profesional y se analiza como variable dependiente el nivel de preparación que poseen los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos. Para Sampieri, (2004), el pre-experimento es entendido como la aplicación a un grupo (G) de una prueba previa (O1) luego de un estímulo (X) y posteriormente se aplica una prueba de salida (O2). Se comparan los resultados de la prueba de entrada y de salida para evaluar el efecto del estímulo sobre el grupo. Su utilización, en esta tesis, tiene en cuenta la modalidad de grupo único con medida pre y post test según los criterios de Crespo (2006), y se representa de la siguiente forma: G O1 X O2.

El pre-experimento pedagógico se diseñó teniendo en cuenta sus tres fases (Hernández Sampieri, 2004):

1. Fase de constatación inicial: Se aplicaron métodos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa en función de diagnosticar las potencialidades y limitaciones que poseían los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, lo cual fue descrito en el capítulo anterior.
2. Fase experimental: Se aprovechó el programa de superación profesional dirigido a perfeccionar la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
3. Fase de constatación final: Se aplicaron métodos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa para evidenciar la efectividad del programa de superación profesional. Es necesario subrayar que cada una de las áreas del programa se controló de manera sistemática y sistémica el nivel de preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, pues la evaluación estuvo visible en todas sus etapas.

Con el propósito de comprobar la validez de lo modelado teóricamente con relación a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos, se aplicó un pre-experimento pedagógico del tipo O₁ X O₂, donde O₁ y O₂ representan el pretest y el posttest respectivamente, para la medición de la variable dependiente antes y después de la instrumentación del programa de superación profesional en un mismo grupo. La definición operacional de la variable dependiente se presenta en anexo. (**Anexo 7**). Para la aplicación del estímulo experimental se seleccionó de forma dirigida la muestra no probabilística de los sujetos del pre-experimento pedagógico, la cual estuvo conformada por 12 docentes que imparten el FLE en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”. Se aplicó durante el curso escolar 2017-2018, de febrero a junio de 2018, es decir, en el segundo semestre del curso.

La evaluación de los indicadores y de la variable dependiente durante los diferentes momentos del pre-experimento se realiza a partir de la aplicación de los siguientes métodos y técnicas de investigación:

- Entrevista (pretest y posttest) para medir el nivel de preparación alcanzado por los docentes en cuanto al tratamiento a los RFP del FLE, sirvió además para comprobar el nivel de satisfacción de los docentes y directivos de la facultad con relación a la superación recibida.
- Revisión del producto de la actividad (pretest, corte parcial y posttest) para evaluar las transformaciones que se producen en el nivel de preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP del FLE.
- Observación del desempeño de docentes para valorar los resultados se producen en el nivel de preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP del FLE, así como la presencia de actitudes adecuadas y correspondientes (pretest y posttest).

El procesamiento de los resultados del pre-experimento y su análisis implica la utilización de métodos estadísticos, específicamente, los recursos de la estadística descriptiva. La evaluación cuantitativa de las dimensiones de la variable dependiente, en los docentes de FLE, se realizó a partir de la matriz para la medición de cada indicador y de la variable (**Anexo 8**) que comprende los niveles: bajo (1), medio (2) y alto (3) y permitió medir los cambios producidos en la muestra antes y después de la aplicación del programa de superación profesional. Para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos dos dimensiones bajas, el nivel medio comprende dos dimensiones en el nivel medio y una en el nivel bajo, el nivel alto comprende tres dimensiones en el nivel alto y una en el nivel medio.

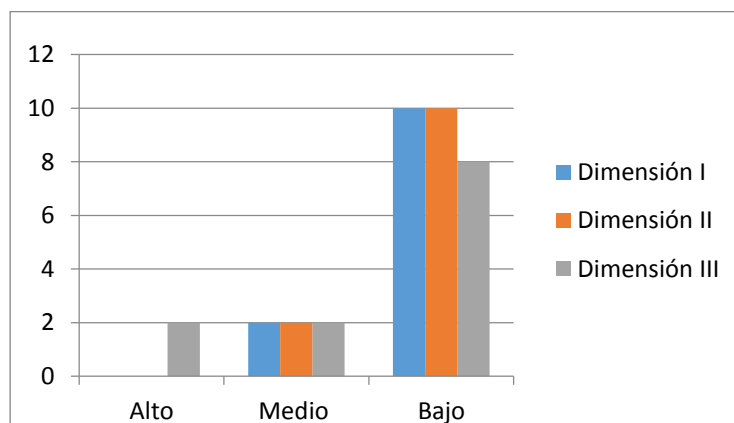
Las dimensiones de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, fueron evaluadas mediante la combinación del control inicial, sistemático y final a los efectos de garantizar la validez de los resultados. Para la comparación del antes y el después de aplicado el programa de superación profesional, se confeccionó un fichero de datos para almacenar los valores obtenidos en cada uno de los indicadores de la variable dependiente, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS, versión 11.5. A través de este sistema se realizaron las comparaciones requeridas, para dos muestras relacionadas (el mismo grupo antes y después).

Considerando las características del pre-experimento pedagógico se tomaron medidas para minimizar la influencia de las variables ajenas. Una de las medidas a tener en cuenta fue mantener el mismo profesor durante el desarrollo del experimento, el cual impartió todos los contenidos de acuerdo con el programa de superación propuesto y así evitar que otro profesor fuera causa de posibles variaciones. De igual manera se determinó que las calificaciones tanto del pretest como del postest fueran realizadas por la misma persona, evitando así la subjetividad en el criterio de personas diferentes y que al valorar una respuesta se produjesen alteraciones en los valores de los indicadores que serían procesados posteriormente.

3.2.1 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, antes de la aplicación del programa de superación profesional (Pretest)

Para la valoración al inicio del experimento, de la situación inicial de docentes de FLE de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se aplicó la prueba pedagógica pretest (Anexo 22). La valoración de las dimensiones, permitió el análisis cuantitativo de los resultados antes del pre-experimento pedagógico. Este instrumento estuvo dirigido a medir el nivel conocimientos que poseen los docentes de FLE acerca de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los RFP y de manera general del FLE; la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica y las actitudes para la solución de problemas de la práctica educativa con relación a estos aspectos de la lengua.

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones se representan a continuación:



➤ **Dimensión I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE**

Esta dimensión incluyó el dominio de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje conocimientos que poseen los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, las concepciones actuales sobre el tratamiento a estos aspectos de la lengua y el conocimiento del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y las formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los RFP.

Los datos recogidos demostraron que de los 12 docentes de FLE diagnosticados, dos (16,7%) dominan las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los RFP, así como las concepciones actuales sobre el tratamiento a estos aspectos de la lengua, no obstante se aprecian imprecisiones en el dominio de las etapas del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y las formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los RFP del FLE. En los maestros restantes 10 (83,3%) se evidenciaron dificultades con relación a las concepciones actuales sobre el tratamiento a los RFP; presentan insuficiencias en el algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y las formas de evaluación. La distribución de frecuencias de los resultados analizados demuestra que 10 (83,3%) docentes se encuentran en el nivel bajo y 2 (16,7%) docentes en el nivel medio.

➤ **Dimensión II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE.**

En esta dimensión se evaluaron las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa de los docentes de FLE relacionadas con el tratamiento a RFP. Las respuestas dadas condujeron a determinar que 2 (16,7%) de los 12 docentes que conformaron la muestra, destacan el trabajo con los métodos y procedimientos para el tratamiento a los RFP como problemáticas fundamentales; y proponen acciones dirigidas a la solución de las mismas, no obstante se aprecian carencias en la argumentación de las acciones propuestas. Los 10 (83,3%) docentes restantes presentan dificultades para aplicar el algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y las formas de evaluación; así como para determinar las problemáticas fundamentales y por consiguiente en la propuesta y argumentación de soluciones. La distribución

de frecuencias en este indicador deja ver que 10 (83,3%) docentes se ubican en el nivel bajo y dos (16,7%) en el nivel medio.

➤ **Dimensión III: Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE.**

Esta dimensión evaluó la propuesta de soluciones a problemas concernientes al tratamiento a los RFP, así como la actitud crítica y reflexiva de los docentes y su implicación en la práctica pedagógica. En correspondencia con los resultados obtenidos en la evaluación de las dimensiones anteriores, 2 (16,7%) docentes reflejan acciones dirigidas a la solución de problemas que se presentan en las clases y expresan sus ideas acerca de la necesidad de perfeccionar la práctica educativa en este sentido; estos dos docentes, aunque reconocen que existen problemas relacionados con utilización de métodos, procedimientos, no destacan acciones dirigidas a la solución del mismo. Por otra parte, 8 (66.6%) docentes restantes se plantean acciones muy generales, lo cual evidencia carencias para focalizar las necesidades específicas en relación con este particular. La distribución de frecuencias en esta dimensión evidencia que 8 (66.6%) se encuentran en el nivel bajo, 2 (16,7%) en el nivel medio y 2 (16.7) en el nivel alto, pues manifestaron proceder de forma crítica y reflexiva sobre su práctica pedagógica mediante la autogestión del aprendizaje, a través de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales, se constató además que demuestran implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del francés. Manifiestan compromiso con este proceso.

El análisis de los resultados obtenidos por cada docente en la evaluación de las dimensiones permitió realizar la evaluación integral de cada una de ellas, (**Anexo 23**) ubicándose 10 (83,3%) en el nivel bajo y los otros 2 (16,7%) restantes, que son los docentes cuatro y nueve, en el nivel medio. Estos resultados demuestran que prevalece el nivel bajo en la evaluación integral de los docentes que inician la superación, lo que evidencia la brecha existente entre el estado actual y el estado deseado en torno a la preparación para el tratamiento a los RFP del FLE.

A partir del análisis anterior, se destaca el estado actual de la preparación de los docentes de FLE:

-Dificultades con relación a las concepciones actuales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE y particularmente de la enseñanza de los RFP.

-Insuficiente desarrollo de habilidades para la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica, asociadas a la determinación de los problemas fundamentales relacionados con el tratamiento a los RFP.

-Escasa revelación de actitudes encaminadas a la solución de los problemas concernientes al tratamiento a los RFP, que les permita realizar el análisis y la reflexión de su propia práctica en torno al trabajo con estos aspectos de lengua francesa.

Estos resultados sustentan el desarrollo de las formas organizativas de la superación profesional como fase propiamente experimental del pre-experimento pedagógico.

3.2.2 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento RFP, durante la aplicación del programa de superación profesional

Durante el desarrollo de las distintas formas organizativas de la superación profesional se mantuvo un control sistemático mediante la aplicación de una guía de observación (**Anexo 24**), que permitió comprobar los resultados de la preparación de los docentes para el tratamiento a los RFP del FLE, los cuales se presentan a continuación teniendo en cuenta las dimensiones evaluadas.

Curso de posgrado

➤ Dimensión I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE

Esta dimensión incluyó el dominio de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE y los RFP, las concepciones actuales sobre el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos y el algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación de dichos rasgos con énfasis en lo que establece el MCERL para el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes.

La información recogida mediante la guía de observación y los resultados de la evaluación sistemática permitieron, durante el desarrollo del curso de superación posgraduada, apreciar el ascenso continuo de los docentes con relación al dominio de los conocimientos que incluye esta dimensión. Se destaca la apropiación rápida del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación de los rasgos fonopro-sódicos de la lengua francesa como lengua extranjera, con énfasis en lo que establece el MCERL, así como las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE y los RFP. De igual manera sobresalieron los análisis y razonamientos con relación a las concepciones actuales sobre el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos.

La distribución de frecuencias demostró un desarrollo ascendente en esta dimensión, lo cual se aprecia con el incremento de docentes hacia las categorías medio y alto. Las calificaciones obtenidas evidencian que siete (58,3%), de los 12 docentes que conforman la muestra se encuentran en el nivel medio, y los cinco (41,7%) restantes logran ubicarse en el nivel alto. El 100% de los docentes muestreados experimentaron ascenso en el dominio teórico de los conocimientos, lo que constituye una condición importante con vista a la aplicación de los mismos en la práctica pedagógica estudiantes que aprenden la lengua francesa como lengua extranjera.

➤ **Dimensión II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

En esta dimensión se evaluaron las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa de los docentes de FLE relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos de la lengua francesa como lengua extranjera; el diseño de acciones que generan soluciones innovadoras relacionadas con el tratamiento a los RFP; y la argumentación de las acciones propuestas.

En el desenvolvimiento del curso de superación se despliega una creciente aplicación de los conocimientos, expresados en la determinación de los problemas fundamentales en torno al tratamiento a los RFP del FLE, inicialmente predominan criterios referidos a situaciones que se presentan en el desarrollo de las clases. A partir del cuarto encuentro comienzan a aflorar otros

problemas relacionados con las concepciones actuales en la enseñanza del FLE, específicamente los RFP basada en las exigencias del MCERL. Al mismo tiempo que se determinan los problemas, se van generando y argumentando propuestas y alternativas como soluciones innovadoras.

Las calificaciones otorgadas ubican a cinco (41,7%) docentes en el nivel alto, a cuatro (33,3%) en el nivel medio por presentar algunas carencias en la argumentación de las acciones propuestas. Los otros tres (25%) se mantienen en el nivel bajo en esta dimensión, ya que aún mantienen algunas dificultades en la determinación de los problemas y consecuentemente en las propuestas de soluciones para los mismos.

➤ **Dimensión III: Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

Esta dimensión valoró el proceder crítico y reflexivo sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje a través de las diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales; la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras relacionadas con el tratamiento a los RFP del FLE; y las manifestaciones de compromiso de los docentes para enfrentar la tarea de manera consciente.

Durante los encuentros presenciales del curso de superación se ha atendido con prioridad el autoaprendizaje realizado por los docentes en los espacios interpresenciales, lo que sustenta la asunción de una reflexión crítica y reflexiva por parte de estos acerca de su propia práctica educativa y consigo la implicación en la búsqueda de soluciones donde juega un papel esencial el intercambio de saberes, experiencias y vivencias entre profesionales para promover el cambio.

Los resultados obtenidos permiten apreciar que cinco (41,7%) docentes se ubican en el nivel alto, ya que realizan análisis críticos y reflexivos sobre su práctica educativa, apreciándose implicación y compromiso en la solución de los problemas donde se destaca la reflexión en torno a acciones concretas que denotan la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos. Hay cuatro (33,3%) docentes que se encuentran en el nivel medio, pues aunque proceden de forma crítica y reflexiva sobre su práctica educativa y obtienen información mediante la

autogestión del aprendizaje, presentan carencias en las propuestas de soluciones a los diversos problemas, estos cuatro casos circunscriben las propuestas de acciones fundamentalmente a la clase. Los otros tres (25%) docentes se sitúan en el nivel bajo al presentar dificultades en torno al proceder crítico sobre su propia práctica educativa y por consiguiente en la implementación de soluciones, aunque en los dos últimos encuentros se evidenció un mayor interés y compromiso por resolver estas dificultades.

La evaluación final del curso y la evaluación sistemática en correspondencia con las dimensiones, permitieron realizar la evaluación integral de los docentes una vez concluido el curso de superación (**Anexo 25**). De los 12 docentes en superación, cinco (41,7%) se colocan en el nivel alto; seis (50%) en el nivel medio; y uno (8,3%) en el nivel bajo.

Al analizar los resultados obtenidos en la evaluación integral del pretest y la evaluación integral del curso de posgrado, se destaca que todos los docentes se encuentran en un estadio superior. Los docentes cuatro y nueve (16,6%) pasaron del nivel medio al nivel alto; los docentes uno, cinco y seis (18,75%) presentan una situación ventajosa al moverse del nivel bajo al nivel alto en todas las dimensiones; los docentes tres, siete, ocho y 11 (33,3%) pasan del nivel bajo al medio, al tener evaluados todas las dimensiones en este nivel; por su parte los casos dos y 12 (16,7%) también se mueven del nivel bajo al medio al tener tres dimensiones evaluados en el nivel medio y uno en el nivel alto; el maestros 10 (18,75%) se mantienen en el nivel bajo al concluir el curso, no obstante presenta una situación favorable en comparación con el pretest.

El intercambio final con los docentes al concluir el curso de superación, permitió la valoración de las opiniones y criterios de estos respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas con relación a la preparación para el tratamiento a los RFP. Consideraron muy productivos los contenidos abordados y la participación en las tareas realizadas, y se proyectaron por la aplicación de lo aprendido a la práctica educativa para transformar y perfeccionar la enseñanza del FLE. En sentido general se aprecia un salto cuantitativo y cualitativo en la preparación de los docentes que cursan la superación profesional proyectada.

Autopreparación

Los resultados de la autopreparación realizada por los docentes, con relación al tratamiento a los parámetros fonopro-sódicos de la lengua francesa como lengua francesa mediante guías elaboradas al efecto, se exponen a seguidas en el orden de las dimensiones evaluadas.

➤ **Dimensión I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE**

La evaluación realizada por los 12 docentes acerca del dominio de los conocimientos, sitúan a seis (50%) en el nivel medio, pues consideran en su autoevaluación que aún tienen imprecisiones en cuanto a los medios y formas de evaluación de los RFP. Los otros seis (50%) se ubican en el nivel alto, ya que expresan tener dominio de las concepciones actuales sobre el tratamiento a los parámetros fonopro-sódicos del FLE, así como del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación que exige el MCERL.

En comparación con los resultados finales de la forma organizativa anterior, los docentes siete, ocho, 10 y 11 (33,3%) se mantienen en el nivel medio. Por su parte los docentes uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, nueve y 12 (66,7%) se ubican en el nivel alto, lo que denota el ascenso al nivel alto en esta dimensión.

➤ **Dimensión II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE**

La identificación de los problemas de la práctica educativa relacionados con el tratamiento a los RFP, y la propuesta y argumentación de soluciones innovadoras fue evaluada por ocho (66,7%) docentes en el nivel alto y por cuatro (33,3%) en el nivel medio. Estos últimos dejan ver como regularidad carencias en la argumentación de acciones propuestas como soluciones innovadoras ante los problemas.

Los resultados finales de la autopreparación evidencian progresos en esta dimensión en comparación con los resultados finales del curso de posgrado, ya que los docentes dos, siete y 10(25%) que al concluir el curso de posgrado se encontraban en el nivel bajo pasaron al nivel medio; y de los cuatro ubicados en el nivel medio, los docentes ocho, 11 y 12(33,3%) se mueven

al nivel alto; el docente tres (8,3%) se mantiene en el nivel medio; los docentes uno, cuatro, cinco, seis y nueve (41,7%) mantienen su nivel alto. En sentido general de los 12 docentes en preparación cuatro (33,3%) se hallan en el nivel medio y ocho (66,7%) en el nivel alto.

➤ **Dimensión III: Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

En esta dimensión hubo nueve (75%) docentes que se ubican en el nivel alto, al dejar reflejado en la autoevaluación el proceder crítico y reflexivo sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje y la implicación en la solución de los problemas. Los mismos evaluaron en el nivel alto la asunción del proceso de superación con interés y compromiso, la obtención de información a través de diversas fuentes, la reflexión acerca de su práctica educativa a partir de la preparación que realizan, el desarrollo de investigaciones en torno al tratamiento a los RFP del FLE, la puesta en práctica de soluciones innovadoras y la divulgación de los mejores resultados y experiencias. Los otros tres (25%) se ubicaron en el nivel medio. Todos los docentes evaluaron en el nivel alto su actitud de compromiso ante el proceso de superación profesional.

La evaluación de los resultados de la autopreparación y la distribución de frecuencias reflejan una mejora considerable en esta dimensión, si se confronta con la forma organizativa de la superación desarrollada anteriormente. Los docentes 10,11 y 12 (25%) que se hallaban en el nivel bajo pasaron al nivel medio; los maestros dos, tres, siete y ocho (33,3%) pasaron del nivel medio al nivel alto; los docentes uno, cuatro, cinco, seis y nueve (41,7%) mantienen su nivel alto.

Al concluir la autopreparación tres (25%), de los 12 docentes de FLE que conforman la muestra, se encuentran evaluados en el nivel medio y nueve (75%) en el nivel alto en esta dimensión (**Anexo 26**). La distribución de frecuencias aplicada demuestra que se produjo un considerable ascenso en el proceso de superación, representado por cambios en todas las dimensiones evaluados, en comparación con los resultados obtenidos en el curso de posgrado. Estuvo dado por el paso de los docentes dos, siete y 10 (18,75%) que se mantuvieron integralmente en el nivel bajo durante el curso de posgrado, al nivel medio en todas las dimensiones al cierre de la evaluación de la autopreparación; y de los docentes ocho, 11,14 y 16 (25%) que se encontraban en el nivel medio y pasaron a ubicarse en el nivel alto. No se encuentra ningún docente en el

nivel bajo de preparación. En general, a partir de considerar la evaluación integral, siete (43,75%) docentes se encuentran en el nivel medio y nueve (56,25%) en el nivel alto. Se observan cambios y un comportamiento similar en todos y cada una de las dimensiones evaluadas.

Talleres profesionales y entrenamiento

El desarrollo de los talleres 2 profesionales sobre las mejores prácticas y experiencias relacionadas con el tratamiento a los RFP del FLE; y el entrenamiento para el desarrollo de habilidades prácticas y destrezas en los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP del FLE, desde la planificación de la clase; a continuación del curso y la autopreparación respectivamente, propiciaron el intercambio y confrontación de criterios, juicios, experiencias y vivencias en torno a la práctica pedagógica. El análisis de los resultados evaluativos obtenidos por los docentes en superación se refleja a continuación atendiendo a las dimensiones determinadas, y la aplicación de la guía de observación a las formas organizativas de la superación.

➤ Dimensión I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE

El intercambio crítico y creativo del grupo con relación a las mejores prácticas y experiencias relacionadas con el tratamiento a los RFP, permitió evaluar el dominio de los conocimientos en los 12 docentes en superación, de los cuales, dos (16,6%) se ubican en el nivel medio y 10 (83,3%) en el nivel alto. Se destacan los conocimientos demostrados en torno a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la prosodia del FLE, las concepciones actuales sobre el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de dicha lengua según lo que exige el MCERL, los métodos, procedimientos y medios inherentes a la enseñanza de estos aspectos de la lengua que se enseña, entre otros.

Al confrontar las evaluaciones otorgadas a los docentes en esta dimensión con los resultados del mismo en la autopreparación, se percibe que se continúa avanzando en el dominio de los conocimientos. Los docentes siete y ocho (16,7%) que se encontraban en el nivel medio pasaron al nivel alto, por cuanto exhibieron avances significativos en la apropiación de los conocimientos. No cambiaron su status evaluativo los docentes 10 y 11 (16,7%) los que continúan en el nivel medio, aunque es preciso advertir que el docente número 11 (8,3%) mostró mejores resultados

que en las formas organizativas anteriores, pero aún presenta ciertas imprecisiones métodos y procedimientos. Los demás docentes mantienen su evaluación en el nivel alto, haciéndose notar la seguridad en el empleo de los conocimientos adquiridos. Del análisis realizado se concreta que dos (16,7%) docentes se encuentran en el nivel medio y 10 (83,3%) en el nivel alto.

➤ **Dimensión II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

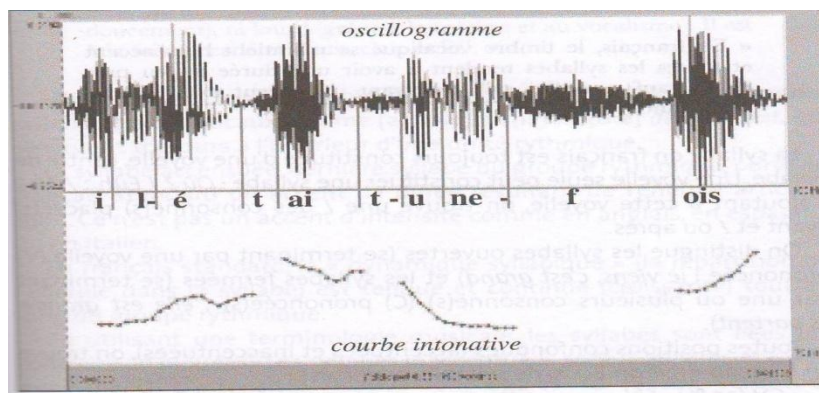
La reciprocidad de consideraciones entre los docentes en superación, permitieron apreciar las reflexiones realizadas durante los intercambios en cuanto a los problemas de la práctica educativa que afectan el tratamiento a los RFP, y la propuesta de acciones y soluciones innovadoras para resolver los mismos. Los principales problemas abordados están íntimamente asociados a los conocimientos demostrados en la dimensión anterior, fundamentalmente se destacaron las insuficiencias e insatisfacciones con relación trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación que establece el MCERL; aprovechando además los medios digitales que hoy existen para el tratamiento a los parámetros fonopro-sódicos del FLE y las potencialidades del software PRAAT para la representación gráfica de las curvas entonativas. Ante estos problemas y otros abordados se argumentaron y demostraron científicamente propuestas de acciones que generan soluciones innovadoras, en torno a la solución de los dificultades que frenan e impiden hoy el adecuado tratamiento a los parámetros fonopro-sódicos del FLE en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

Los resultados obtenidos en la dimensión ponen de relieve que el docente 11 (8,3%) se movió del nivel medio al alto. En general los docentes uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y 12 (83,3%) aplican los conocimientos adquiridos a la práctica educativa revelando la argumentación científica de las acciones propuestas para la solución de los problemas, estos se ubican en el nivel alto. El docente 10 (8,3%) se mantiene en el nivel medio, por presentar insuficiencias en la argumentación de las acciones dirigidas a la solución de los problemas asociados al tratamiento a los parámetros fonopro-sódicos del FLE.

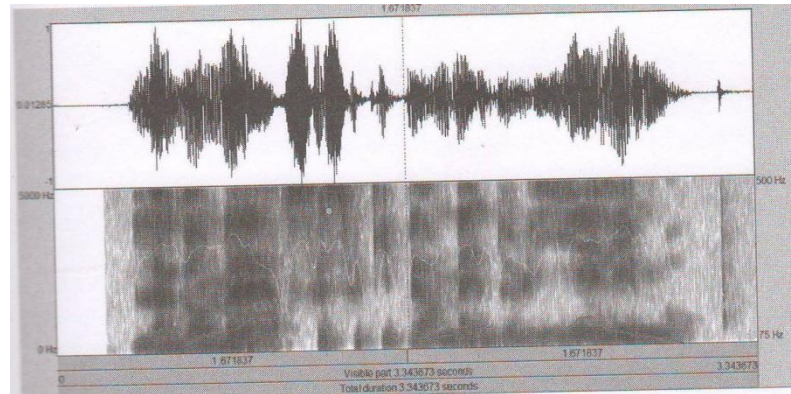
➤ **Dimensión III: Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

Las actitudes y disposición para la solución de los problemas dejaron ver como regularidad durante el desarrollo de los talleres y el entrenamiento, el comportamiento crítico y reflexivo de los docentes en superación acerca de su propia práctica. Estos abordaron la importancia que le conceden a las acciones de investigación relacionadas con el tratamiento a los RFP del FLE, y se expusieron y dieron a conocer experiencias como resultados de indagaciones e investigaciones. De igual manera se destacaron y demostraron medios de enseñanza elaborados para el trabajo pedagógico, diversas formas de emplear los medios digitales y el software PRAAT, así como alternativas y procedimientos metodológicos que favorecen la ayuda pedagógica y el proceder didáctico durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera. Por otra parte, se socializaron valiosos ejemplos acerca de las habilidades adquiridas por los docentes en la concepción del diagnóstico y la evaluación del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos y su concreción en la clase de FLE.

Algunos ejemplos del uso del programa informático PRAAT puede verse a continuación, como muestra del trabajo y explotación que han realizado los docentes como parte de su trabajo con las variantes prosódicas en las clases. En los ejemplos siguientes puede apreciarse la representación, a través de la utilización de PRATT, de dos enunciados en una escala de entonación de 75-300 Hertz:



Il était une fois.



La grammaire c'est ce qui permet de lier les mots.

De manera general, la evaluación de la dimensión en los 12 docentes permite apreciar que se evaluó en el nivel alto la implicación de los docentes uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, 11 y 12 (91,7%) en la puesta en práctica de propuestas y soluciones a los problemas, así como por la actitud investigativa y la divulgación de los mejores resultados y experiencias. El docente 10 (8,3%) se evalúa en el nivel medio por presentar criterios y puntos de vistas que demuestran carencias en la propuesta y argumentación de soluciones innovadoras. En resumen un (8,3%) docente se encuentran en el nivel medio y 11 (91,7%) en el nivel alto, lo cual permite ver que se continúa avanzando en el proceso de superación profesional.

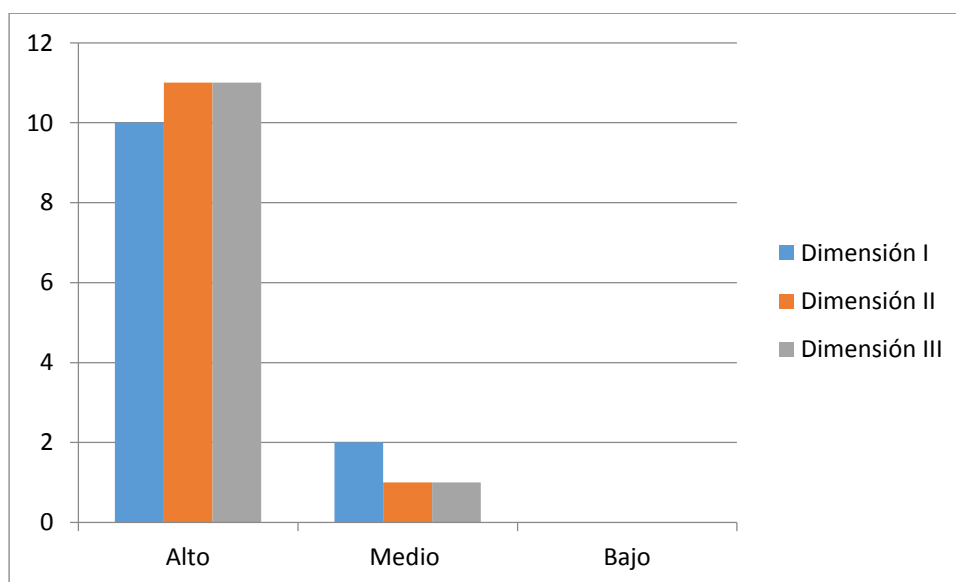
Los resultados de las frecuencias observadas ponen de manifiesto el ascenso integral de los docentes en la preparación. Se logra, finalmente, la evaluación de los docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 y 12 (83,3%) en el nivel alto y los docentes 7 y 10 (16,6%) en el nivel medio. Lo anterior demuestra que las frecuencias más baja se corresponden con este último docente, el cual al concluir los talleres profesionales y el entrenamiento presentan carencias en la aplicación consecuente de los conocimientos a la práctica educativa, y consigo la manifestación de actitudes para solucionar los problemas concernientes al tratamiento a los parámetros fono-prosódicos del FLE. No obstante, al comparar estos resultados con los obtenidos en las formas anteriormente ejecutadas (curso de posgrado y autopreparación) se evidencia el avance en la preparación de los docentes. En la tabla que aparece en el **Anexo 27** se recogen los resultados mencionados anteriormente.

El intercambio final con los docentes en preparación permitió confirmar que el desarrollo de los temas tratados contribuye a la preparación para el tratamiento a los RFP del FLE; dado por el reconocimiento de los docentes acerca del aporte a sus conocimientos, habilidades y actitudes durante las acciones de superación.

3.2.3 Resultados de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, después de la aplicación del programa de superación profesional

Para la comprobación de los resultados de la preparación de los docentes, al final del pre-experimento pedagógico, se aplicó la prueba pedagógica (**Anexo 28**). La valoración del comportamiento de las dimensiones permitió el análisis de los resultados de la preparación de los docentes en superación al finalizar el pre-experimento pedagógico.

La aplicación de la prueba pedagógica en la evaluación final de la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, estuvo dirigida a medir el nivel de preparación alcanzado por los docentes en cuanto a los conocimientos, la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica, y las actitudes para la solución de los problemas en relación con los RFP (rasgos segmentales y suprasegmentales del FLE. Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones definidas fueron los siguientes:



➤ **Dimensión I. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE**

Esta dimensión evaluó el dominio de las concepciones actuales sobre el tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera, así como el conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE y el algoritmo de trabajo con los métodos y procedimientos. Las frecuencias observadas demuestran que se produjeron cambios significativos en todos los aspectos evaluados con relación a los resultados del pretest, ello evidenció el aumento de la categoría alto y el descenso de las categorías medio y bajo. Los docentes demostraron con ejemplos claros y concretos que el tratamiento a los RFP del FLE puede ser posible a través de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Francesa, que se imparte en la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras. Estos, como regularidad, mostraron en los argumentos expuestos que dominan las concepciones actuales sobre el tratamiento a los RFP, es decir, hacen referencia a las alternativas, métodos, procedimientos y medios de enseñanza que utiliza en la clase de FLE para enseñar a los estudiantes los elementos necesarios para pronunciar, articular y discriminar los sonidos adecuadamente; entonar y utilizar un ritmo adecuado de la lengua meta, en este caso, el francés. Un aspecto a destacar es que los docentes hicieron referencia a los sitios de internet especializados en el tratamiento a los RFP y a la canción francófona como recurso importante en este sentido. Destacaron además el valor didáctico del programa informático PRAAT para la representación de las variables prosódicas.

Se evidencia en los resultados de las evaluaciones, que los docentes cuatro y nueve (16,7%) pasan del nivel medio al alto, los docentes uno, dos, tres, cinco, seis, siete, ocho y 12 (66,7%) pasan del nivel bajo al alto y los docentes 10 y 11(16,7%) del nivel bajo al medio. La distribución de frecuencias permite apreciar que al término de la preparación en esta dimensión, 10(83,3%) docentes se evaluaron en el nivel alto y dos (16,7%) en el nivel medio. Es significativo destacar que en esta dimensión no quedó ningún docente en el nivel bajo.

➤ **Dimensión II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE.**

Esta dimensión evaluó los problemas fundamentales que se presentan en la práctica educativa, relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE, la propuesta de acciones que generan soluciones innovadoras y la argumentación de las acciones propuestas. Los resultados de la dimensión al cierre del pre-experimento permiten apreciar mejoras en la preparación alcanzada. Los docentes se refirieron a problemas relacionados, fundamentalmente con el diagnóstico del aprendizaje de los RFP del FLE, la concepción de la evaluación según las exigencias del MCERL y la utilización de los recursos digitales en línea especializados en el tratamiento a dichos parámetros de la lengua francesa como lengua extranjera. En torno a estos problemas se propusieron y argumentaron acciones concretas como soluciones innovadoras.

Lo anterior se manifiesta en el mejoramiento de las evaluaciones de la dimensión en todos los docentes, en comparación con la evaluación inicial. Los docentes cuatro y nueve (16,7%) se mueven del nivel medio al alto, los docentes uno, dos, tres, cinco, seis, siete, ocho, 11 y 12 (68,75%) del nivel bajo al alto y el docente 10 (8,3%) del nivel bajo al medio. Al observar la distribución de frecuencias 11 (91,7%) docentes están evaluados en el nivel alto, uno (8,3%) en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo.

➤ **Dimensión III. Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE**

La dimensión evaluó la actitud crítica y reflexiva de los docentes sobre su práctica educativa y la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras ante los problemas. Las evaluaciones otorgadas conllevan a valorar el desarrollo cualitativo de la preparación de cada docente. En todos los sujetos de la muestra se evidenció el ascenso en la implicación y compromiso con el tratamiento a los rasgos fonó-prosódicos del FLE, puesto de manifiesto en el interés por la preparación, en la reflexión crítica sobre su práctica educativa, la identificación y solución innovadora de los problemas, el desarrollo de acciones de investigación, la divulgación de los mejores resultados y experiencias, entre otros. En el caso específico de la prueba pedagógica posttest los docentes en superación destacaron los problemas más frecuentes en

relación el tratamiento a los RFP y ejemplificaron con acciones concretas las soluciones innovadoras aplicadas por ellos para resolverlos.

Lo expuesto anteriormente se demuestra en el ascenso de las evaluaciones obtenidas en los docentes cuatro y nueve (16,7%) se mantienen en el nivel alto, los docentes dos, tres, siete, ocho, 11 y 12(50%) pasan del nivel bajo al alto y los casos uno, cinco y seis (18,75%) del nivel medio al alto. El maestro 10 (8,3%) pasa del nivel bajo al medio. La distribución de frecuencias en esta dimensión exhibe que 11(91,7%) docentes están evaluados en el nivel alto, 1 (8,3%) en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo. Las evaluaciones de la dimensión permiten ver que se produjeron cambios en los docentes. Los docentes dos, tres, siete, ocho, 11 y 12(50%) pasan del nivel bajo al alto y los docentes uno, cinco y seis (18,75%) del nivel medio al alto y el docente 10 (8,3%) pasa del nivel bajo al medio, los docentes cuatro y nueve (16,7%) se mantienen en el nivel alto, estos últimos fueron los docentes de mayor rendimiento integral durante el proceso de superación.

Como parte de la evaluación del programa de superación profesional se les observó clases a los 12 sujetos de investigación con el objetivo de comprobar el tratamiento a los RFP que estos realizan una vez desarrolladas las acciones de superación concebidas. Para la observación se empleó la misma guía (**Anexo 5**) utilizada en la etapa de determinación de las necesidades de superación. Los registros de las observaciones realizadas evidencian que los 12 (100%) docentes de FLE exhiben cambios favorables. En todos los docentes se apreció un tratamiento adecuado a los RFP desde la ejecución de la clase, haciéndose notar la utilización de métodos y procedimientos propios de la enseñanza de los RFP, evidenciándose un trabajo satisfactorio con la práctica y la corrección fonética a partir de la realización de diversas actividades.

El desarrollo de las clases dejó ver el empleo adecuado de los medios de enseñanza y otros materiales típicos para la enseñanza de los RFP. Se constató además que los docentes tienen en cuenta las exigencias del MCERL para la concepción de las evaluaciones, así como la utilización del libro de texto *Tout va bien!* durante toda la clase. En general se destaca una mejoría en el modo de actuación de los docentes de FLE de la UNISS en superación en cuanto a la

planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje dirigido al tratamiento a los RFP del FLE Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.

La sesión científica desarrollada, permitió el cierre de la superación profesional proyectada. En la misma los 12 docentes presentaron sus experiencias y resultados científicos en cuanto a su labor sistemática, como evidencia de la actitud de compromiso con la tarea, para esta sesión de trabajo se utilizó el registro de experiencias.

El registro de experiencias o sistematización de experiencias, según Martinic (1984), se vincula a los proyectos de educación popular y a la figura de Paulo Freire. Valoriza especialmente la recuperación de los saberes, opiniones y percepciones de los sujetos que están interviniendo en un proceso de transformación social, y se contrapone, en alguna medida, a la posición academicista, que entendía que la producción teórica era la única fuente de generación de conocimiento. Según Díaz (2011:29) “es un proceso de reflexión que pretende ordenar y organizar lo que ha sido la marcha de los procesos, los resultados de un proyecto, buscar en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado”. El propósito de las sistematizaciones de las experiencias plasmadas por Díaz (2011) y Van Manen (1990) sirven para:

- Comprender y mejorar nuestras propias prácticas.
- Como base para la teorización y la generalización.
- Las definiciones coinciden con varios elementos esenciales tales como: es un proceso de reflexión; describe las experiencias, y ayuda a sistematizar las prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones y opiniones.

El formador, durante el desarrollo de los contenidos, consiguió involucrar a los participantes en todas las acciones, muchos de ellos participaron de manera muy activa y presentaron sus opiniones y reflexiones con respecto a los contenidos de la Pedagogía para el profesor de la enseñanza superior y de su práctica personal en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes aseguran que “pocas veces participaron en formaciones de esta naturaleza”, y que el tratamiento de los contenidos fue de forma superficial y muchos aspectos acerca de los RFP del FLE no lo habían estudiado, lo que constituye para ellos una novedad. Los participantes asumieron que “poseían poco conocimiento acerca de los contenidos relacionados con los RFP del FLE y su didáctica, para poder llevar a cabo con éxito esta tarea”. Consideran la “necesidad de incursionar en el área de la fono-prosodia, que tanta falta les hace y reconocen la valoración de esos rasgos y sus variables, que sin discusión, les permitirá gradualmente ser cada día mejores docentes”.

Como parte de sus criterios, señalan:

“Este tipo de formación debe ser realizada constantemente, propiciando la superación continua y permanente del docente”. Es importante que se sistematice la implementación de este programa para todo el personal docente y de dirección (decanos, vicedecanos, jefes de departamento de enseñanza e investigación. Se destaca la participación activa de los profesores, pues se interesaron en los contenidos, una vez que se orientaron las acciones a realizar para la presente actividad, la cual los preparó para participar.

Los participantes se involucraron en la actividad, destacaron la importancia de esta para su formación pedagógica y preparación didáctica y al mismo tiempo hicieron reflexiones sobre sus actuaciones en el proceso de selección de los contenidos; expresaron de forma vehemente “que los contenidos que impartimos en nuestras clases son copias de los libros de textos y no se hace una correcta selección para facilitar el aprendizaje de los estudiantes”.

El intercambio final realizado con los docentes, al concluir el proceso de superación, propició la valoración de los criterios y opiniones de los mismos con relación a los conocimientos adquiridos, habilidades y actitudes desarrolladas durante la superación. Estos se proyectaron satisfechos con la superación cursada ya que nunca antes habían abordado las especificidades del tratamiento a los RFP del FLE y que no lo habían trabajado de la manera en que lo hicieron durante el desarrollo del programa de superación profesional construido con este fin. Fue un momento propicio también para que los docentes expresaran que el programa de superación

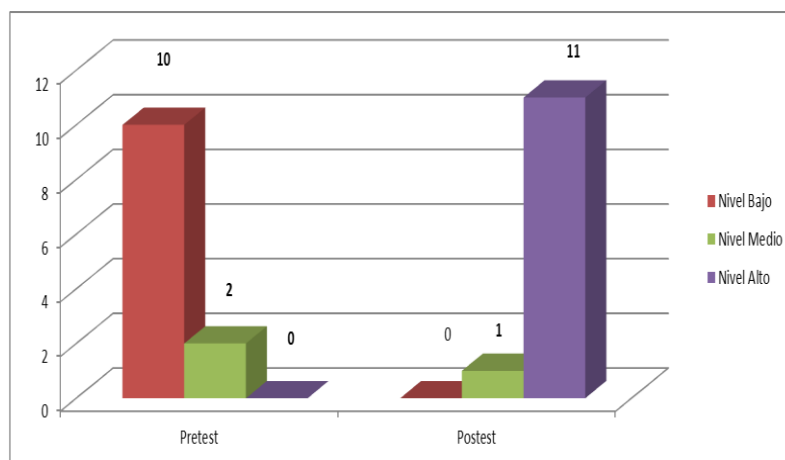
profesional en toda su dimensión, los actualizó en conocimientos y les permitió desarrollar habilidades y destrezas desde lo vivencial.

Se presentaron trabajos relacionados con las soluciones innovadoras que realizaban en sus aulas, que a continuación se relacionan:

- La dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje de los RFP del FLE.
- La utilización de métodos y procedimientos activos que contribuyan al aprendizaje de los RFP.
- El uso de la canción francófona y los medios digitales en la clase de FLE con objetivos fonoprosódicos.
- El empleo del programa informático PRAAT para la representación de las variables prosódicas.
- El MCERL y sus exigencias para el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes que aprenden FLE.

La divulgación de los resultados de la superación profesional recibida constituyó una acción del programa de superación profesional que se cumplió con creces por parte de los docentes. Estos aprovecharon los espacios que brinda el trabajo metodológico y científico para la socialización de los aprendizajes, básicamente los colectivos de disciplina, la preparación de las asignaturas y las reuniones del departamento docentes. Hubo seis docentes que participaron en la Conferencia Científico Metodológica de la UNISS y tres participaron en el evento Universidad a nivel de Facultad. **(Anexo 29)**

El gráfico que se muestra a continuación refleja las frecuencias observadas en las dimensiones de la variable dependiente y la evaluación integral de esta, antes y después del pre-experimento pedagógico.



En el gráfico se pueden apreciar los niveles alcanzados por cada docente antes y después del pre-experimento pedagógico. Nótese que antes del pre-experimento, 10 (83,3%) docentes, es decir, los docentes uno, dos, tres, cinco, seis, siete, ocho, 10,11 y 12, se encontraban en el nivel bajo y dos (12,5%), los docentes cuatro y nueve, en el nivel medio. Apréciese, sin embargo, que después del pre-experimento un docente, el 10, alcanza el nivel medio para un (8,3%), y el resto, los docentes uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, 11 y 12 (91,7%) el nivel alto. Con relación al docente 10, que sólo alcanzó el nivel medio se señala, que presentaron ausencias reiteradas, es un docente de avanzada edad y llevaba muchos años desvinculados de la actividad de estudio. En general en todos los docentes se produjeron cambios significativos al comparar los resultados de los controles realizados antes y después del pre-experimento pedagógico.

Para recopilar información acerca de la validez y pertinencia del programa de superación profesional después de su implementación en la práctica, se aplicó una entrevista (*enquête par entretien*) (**Anexo 30**) a los docentes que participaron como parte de la muestra. *Pour commencer, l'enquêteur s'est présenté, puis a expliqué l'objet de cet entretien et l'utilisation ultérieure des informations. Ensuite, la demande d'autorisation pour la prise de notes et l'enregistrement a été un moment important.*

Los principales resultados obtenidos apuntan a que el programa propuesto es pertinente y factible para el contexto y la temática para la que fue diseñado. Los criterios emitidos por los sujetos se sustentan esencialmente en que:

- El software PRAAT se convirtió en un recurso didáctico que permitió la preparación en el trabajo con las variables prosódicas, nunca antes utilizado por los docentes en el tratamiento a los RFP del FLE como recurso para facilitar la pronunciación.
- El empleo del software PRAAT como recurso didáctico se considera novedoso y factible para el trabajo de los docentes en el tratamiento didáctico a los RFP del FLE, pues las actividades que se desarrollaron estuvieron fundamentalmente dirigidas a comprender la congruencia entre sintaxis y prosodia, así como a abordar aspectos discursivos en los intercambios. Desde el punto de vista funcional se trabajó con los espectrogramas y las curvas de intensidad.
- La concepción del programa de superación profesional es pertinente a partir de la integración que se logra entre las formas de superación asumidas (MES, 2018), la coherencia entre el sistema de

contenidos de las mismas y su correspondiente conducción didáctica, lo cual favoreció la autonomía de los docentes en su aprendizaje.

- Los contenidos abordados en el curso permitieron la actualización acerca de la didáctica para el tratamiento a los RFP del FLE. En este sentido los docentes refirieron nunca antes haberlos trabajado con este rigor y que al hacerlo se sienten motivados y sensibilizados con su importancia.
- Los docentes reconocen en el entrenamiento una forma particular de organización didáctica que les permitió el desarrollo de habilidades y destrezas, las que pudieron materializar en su práctica con los propios estudiantes.
- Los docentes encuentran en los talleres y sesiones científicas espacios idóneos para la socialización de los resultados obtenidos desde la práctica educativa, además sostienen que estos les permitieron valorar los resultados de la aplicación de métodos, procedimientos y medios de enseñanza para el aprendizaje de los RFP.
- Los docentes reconocen que el programa de formación continua les proporcionó bibliografía variada y actualizada, así como herramientas para la socialización, de conocimientos y métodos de estudio diferentes para enfrentar la autopreparación para la dirección didáctica de sus clases. Sin embargo hicieron referencia a que pudo habersele dedicado más horas al curso y al entrenamiento, puesto que los contenidos que en estos se abordaron merecían, a su juicio, mayor tiempo por su complejidad.
- De manera particular distinguen la preparación del formador, la manera de conducir las diferentes acciones del programa, los diversos espacios e intercambios, los cuales contribuyeron de significativamente al aprendizaje de la temática abordada y al desarrollo de habilidades didácticas para su desempeño posterior.

Además el instrumento aplicado permitió conocer el criterio de la muestra implicada acerca del nivel de aplicabilidad del programa de superación profesional y los obstáculos enfrentados durante su aplicación. En este sentido, las principales valoraciones se refieren a:

- El programa lo consideran valioso y útil, a pesar de que al inicio ofrecieron algunas resistencias al cambio, pues no estaban adaptados a enfrentar este tipo de actividad profesional. Expresaron además que pudo haberse trabajado en ambos semestres.
- Los docentes razonan que el dispositivo de formación se puede emplear en otros grupos (otras universidades del país en las que se enseñe el FLE), teniendo en cuenta el contexto en que se va a aplicar.

- El trabajo en grupo resultó un elemento favorable para la socialización de saberes, intercambios de experiencias y reflexiones colectivas desde lo vivencial, a pesar de considerarse al inicio como barrera para enfrentar las exigencias del programa.

A modo de síntesis, la entrevista demostró que el programa de superación profesional integrado por: un curso de superación, un entrenamiento, talleres profesionales y sesiones científicas, satisfizo las necesidades, aspiraciones y expectativas de superación de los docentes participantes en el estudio, en torno al tratamiento a los RFP del FLE. Es unánime el criterio de que ha sido una gran experiencia y que por su nivel de flexibilidad y valor didáctico, científico y metodológico, es aplicable a otros contextos donde existan carencias similares.

Finalmente, con el propósito de tener una evaluación externa de los resultados de la superación se entrevistaron 5 directivos de los diferentes niveles de dirección de la Facultad de Ciencias Pedagógicas (**Anexo 31**). Los mismos coincidieron en plantear que la superación ha sido muy positiva para todos los docentes de FLE que la recibieron, lo cual se evidencia en la calidad del trabajo pedagógico que realizan en la actualidad en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras. En este sentido plantearon que se han notado avances en cuanto a la calidad de la clase, la participación de estos docentes en sesiones científicas. Se creó el Círculo de Interés «*Amusons-nous en français*», así como la Cátedra Honorífica «*Découvrons la culture et la langue françaises*». De igual manera expresaron la satisfacción sentida por los docentes con los aprendizajes adquiridos, lo cual les ha servido para elevar en general los resultados de su labor docente. Sugirieron el desarrollo de encuentros e intercambios más frecuentes con docentes de FLE de las universidades vecinas.

La significatividad de la diferencia de la evaluación integral de los docentes en superación en el pretest y el postest, permiten apreciar que en el postest son superiores los resultados de la preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP. El pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad del programa de superación profesional construido, dirigido a perfeccionar el nivel de preparación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP.

La puesta en práctica del programa de superación profesional, contribuyó al logro de principales significativas transformaciones en los docentes de FLE. Dichas transformaciones se traducen en la adquisición e implementación de recursos didácticos para el tratamiento a los RFP del FLE (métodos, medios de enseñanzas, formas de evaluación, diagnóstico, procedimientos), la apropiación de referentes teóricos y didácticos relacionados con la los RFP del FLE, la implementación de las exigencias metodológicas del MCERL para el desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes, el trabajo con sitios especializados en el tratamiento a los RFP, la puesta en práctica del software PRAAT en las clases de FLE. En este sentido los docentes se apropiaron de las herramientas didácticas para la utilización de este producto informático que permite representar y visualizar las diferentes variables prosódicas y finalmente, la transformación en el modo de actuación personal y profesional.

En el presente capítulo se presentó el programa de superación profesional, para lo cual se ha descrito, desde la fundamentación del programa propuesto, hasta la estructura y las bases para su funcionamiento. El programa de superación profesional fue valorado de muy adecuado por el criterio de expertos en relación con su adecuación, validez, consistencia, factibilidad de aplicación, rigor científico y resultados esperados.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la superación profesional del docente de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos, se aprecian en la teoría relacionada con el enfoque de la formación permanente y continua, por sus potencialidades en el aprendizaje con alto nivel de autonomía y creatividad, dirigidas estas, al desarrollo profesional sobre la práctica educativa y a su evolución, para la transformación de la formación de los profesores de FLE. En este sentido es importante subrayar que se tuvieron en cuenta los estudios de valiosos autores que han investigado acerca de esta temática, particularmente los estudios de Addine y García (2003, 2013); Recarey (2004); Halloway (2006); Bonamy (2007); Bernaza (2013); Fabre (2015), aportaron ideas e indicios importantes acerca del proceso de formación continua de los docentes al referirse a diferentes etapas como la planificación, el desarrollo, el control y el rediseño de acciones en dependencia de los resultados obtenidos en cada una de estas etapas. Destaca también la importancia del seguimiento y la evaluación en la práctica.

Por otra parte, en lo relacionado con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos, valiosos son los resultados de estudios de autores como Martin (1996); Intravaia (2000); León (2007); Billières (2008), Wauquier (2012), entre otros muchos especialistas en lingüística. Billières (2008) por su parte expone pistas de reflexión en cuanto a las razones históricas y epistemológicas que condujeron a lo que él propiamente llama “una crisis” en la enseñanza del componente fono-prosódico en las lenguas extranjeras de hoy. Le concede gran importancia a la entonación, así como a las prácticas verbo-tonales en clases, unidas a la realización de ejercicios de práctica y corrección fonéticas. Estos aportes de Billières constituyen recursos importantes para la formación; los cuales sirven de referente para que en la tesis se pudieran diseñar las herramientas pedagógicas que contribuyan a la preparación de los docentes de FLE, partiendo de la concepción de que estos al mismo tiempo, necesitan ser o estar formados para hacer frente a los desafíos que las ciencias pedagógicas y lingüísticas hoy ponen en nuestro quehacer profesional y para llevar a cabo las prácticas del método verbo-tonal en el aula con los alumnos. Es la razón por la cual en la tesis tomamos como referencia estos criterios desde el punto de vista teórico para adaptarlos al contexto de formación cubano.

Es estado real de las necesidades de superación del docente de FLE para el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos, se constata como fortaleza que todos manifiestan la disposición para recibir superación y como debilidad que existen insuficiencias en la preparación para el RFP. Estas se evidencian en el dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE, en la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica y en la implicación de los docentes en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras para resolver los problemas detectados, así como en el compromiso ante dichas tareas.

El programa de superación profesional que se propone contribuye al perfeccionamiento de la preparación del docente de FLE, pues posee fundamentos teóricos y metodológicos desde su carácter interactivo y de socialización progresiva y flexible, y un sistema de principios que regulan su estructura y funcionamiento. El objetivo general es contribuir a la preparación del docente de FLE para el tratamiento a los RFP, a través de la aplicación secuenciada e integrada de formas de superación profesional seleccionadas: el curso de posgrado, la autopreparación, el entrenamiento y los talleres profesionales, establecidos por la Instrucción 1/2018 (MES, 2018) y cumple con los requisitos pedagógicos para su puesta en práctica en la universidad donde se hizo el estudio. Es importante señalar que se tuvo en cuenta el empleo de las TIC en las actividades realizadas y resaltando en cada encuentro el papel de estas en las clases de lenguas extranjeras. (Mangenot, 2008). Los docentes consultaron sitios de internet especializados en la temática que nos ocupa, visualizaron vídeos, entre otras actividades. En su estructura, el programa cuenta con las etapas de su aplicación (Fabre, 2015) y seguimiento, de manera que se tomaran en consideración las necesidades de los docentes que se expresa como la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes; y permitió la transformación de sí mismos y el enriquecimiento de la práctica educativa en la enseñanza del FLE, para sobre esta base, implementar el plan de acción y asegurar la evaluación.

Los métodos empleados en la puesta en práctica del programa de formación (Salmerón, 2009) propician la comunicación dialógica, la acción reflexiva del docente y el debate: rasgos característicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación de posgrado en Cuba. (Addine, 2013), lo que contribuye de manera favorable al desarrollo de las cualidades de un

profesor de lenguas extranjeras, llamado a ser competente desde el punto de vista pedagógico, académico, comunicativo y portador de valores universales.

El programa de superación profesional se valora como adecuado por el criterio de expertos en relación con su validez, rigor científico, posibilidad de socialización y resultados esperados. Sin embargo, la cantidad de horas de las diferentes formas de superación asumidas pudieron haber sido más variadas y los contenidos del programa de entrenamiento haber tenido otra configuración tomando en cuenta que este lo llevan a cabo los propios docentes en su práctica pedagógica. La aplicación del pre-experimento pedagógico en un grupo de 12 docentes que imparten FLE, permitió comprobar la efectividad del mismo a partir de la significatividad de la diferencia entre el pretest y el postest, lo cual permite apreciar que en el postest son superiores los resultados cualitativos y cuantitativos de la preparación de los sujetos participaron en el estudio. Para corroborar estos resultados se utilizaron métodos del nivel empírico y estadísticos que facilitaron la recogida de datos en relación con el nivel en que se expresa la superación de los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” para el tratamiento a los RFP y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a las preguntas científicas vinculadas al diagnóstico, así como a la determinación de las posibilidades transformadoras del programa de superación profesional que se propone.

La novedad científica de la tesis radica en el programa de superación profesional, que a diferencia de otros, centra su atención en la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP. Es el primero de este tipo que se ha elaborado en la provincia de Sancti Spíritus, Cuba, por tanto, desde el punto de vista teórico contribuye a la contextualización de los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la superación profesional de los docentes de FLE de la provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Además, ofrece los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del programa de superación profesional y en las exigencias pedagógicas que orientan la preparación de los docentes, así como la definición de los RFP, lo que permitirá un enriquecimiento de la didáctica del FLE en este sentido.

Este trabajo de tesis es solo el inicio de una profunda reflexión y esperamos que cree una dinámica sobre la temática de la formación continua de los docentes de FLE en la comunidad científica y en los formadores. Resulta interesante que el trabajo con los rasgos fonopro-sódicos, y específicamente las pausas y la intensidad, se convierta en un proyecto de formación para los docentes, pues en la tesis no se abordaron con toda profundidad. Es recomendable también en este sentido, la utilización didáctica de algunos dispositivos numéricos, como por ejemplo, PRAAT.

Según los resultados obtenidos en el estudio que conllevó a la tesis, el programa de superación profesional implementado en la práctica en el contexto de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, es susceptible de ser extendido a otras universidades cubanas en las que exista la Carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras, pues contiene los soportes teóricos, didácticos y pedagógicos para la formación de docentes.

Finalmente y según mi criterio, la tesis puede contribuir a satisfacer nuevas necesidades de formación que puedan emerger en el quehacer pedagógico de las universidades de Cuba. Algunas propuestas de formaciones serían las siguientes:

- La utilización de los analizadores numéricos para archivar los datos correspondientes.
- El trabajo con la intensidad, las pausas y las proeminencias en clases de FLE.
- La interculturalidad en las clases de lenguas con un enfoque comparativo (Cuba-Francia), teniendo en cuenta los rasgos comunes entre ambos países en lo que concierne el cine, la música, la religión, la literatura (José Martí, Nicolás Guillén, Alejo Carpentier, Víctor Hugo), la presencia francesa en Cuba no solo en estos aspectos de la cultura sino también en la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

PÉDAGOGIE, PSYCHOLOGIE, ÉDUCATION ET FORMATION CONTINUE

1. Addine Fernández, F. (Compil.). (2004). *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Addine Fernández, F. (Compil.). (2010). *Educación posgraduada de maestros y profesores. Fundamentos psicológicos y didácticos*. En: Curso 9. Congreso Internacional Pedagogía 2010. La Habana.
3. Addine Fernández, F. (2013). *Fundamentos de la Educación de Posgrado*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
4. Addine Fernández, F. (2014). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impactos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Álvarez de Zayas, C. M. y Fuentes González, H.C. (1997). *El posgrado. Cuarto nivel de educación*. La Habana: Editorial IPLAC.
6. Añorga Morales, J. (1995). *La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. En: *Boletín Educación Avanzada*. (1). La Habana: CENESEDA-ISPEJV.
7. Añorga Morales, J. (1996). *Mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Educación Avanzada* (manuscrito). Añorga Morales, J., et al. (2001a). *La Educación Avanzada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
8. Balmaseda Neyra, O. (2010). *Hacia una gestión eficiente del posgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades*. Presentación en Curso 5 Pre evento del evento internacional, Universidad 2010, La Habana, Cuba.
9. Báranov, S. P. (Compil.). (1989). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Baute, M., Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16 (1).

11. Bernaza Rodríguez, G. y Lee Tenorio, F. (2004). El proceso de enseñanza en la educación de posgrado: Reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/edusup32.htm>
12. Bernaza Rodríguez, G. y Castro Lamas, J. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la universalización de la educación de posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
13. Bernaza G., Valle García, M. y Guerra Hernández, A. (2006). *Diseño curricular de programas para la educación de posgrado: Problemas, reflexiones y posibles innovaciones*. En: Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana, Cuba.
14. Bernaza, G. (2013). *El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2013, La Habana, Cuba.
15. Bernaza, J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
16. Blanco Pérez, A. y Recarey Fernández, S. C. (2004). *Acerca del rol profesional del maestro*. En: Addine Fernández, F. (Comp.), *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. (pp.1-15). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Blas Aritio, F. D. A. (2005). *La Formación del Profesorado de F.P. en un contexto de Reforma: La Experiencia Española*. BIBLIOTECA VIRTUAL DE LA OEI. Educación Técnico Profesional. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad3a03.htm>
18. Bonamy, J. (2007). *La formation entre normalisation et innovation. L'enjeu de la reconstruction de la qualité* in Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
19. Castro, O. (2001). *La investigación y la superación postgraduada en los centros de formación de maestros y profesores*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
20. Comenio, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. (Edición príncipe: 1632)
21. Comité Central del Partido Comunista de Cuba. (1976). *Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido*. Política Educacional. La Habana: Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del CC del PCC.

22. Crespo, E. (2007). *Modelo didáctico sustentado en la heurística para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática asistida por computadora*. Tesis doctoral. ISP “Félix Varela”, Villa Clara.
23. Danilov, M.A. (1985). *Didáctica de la escuela media*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
24. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
25. Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO*, Vol.12, pp. 91-103.
26. Dupont, P. et Verdlhan, M. (2012). *La formation de formateurs de français, Responsables scientifiques*, 28 Travaux de Didactique de Français Langue Etrangère, Numéro Spécial, Actes du stage de français, Montpellier du 1er au 12 juillet, CFP Université Paul Valéry Montpellier III.
27. Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado. *Revista Educación*, 317, p. 15. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
28. Escudero, J. M. (2006). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Disponible en: <http://www.redu.um.es/Red> U/mn (Consultado el 3 de febrero de 2018).
29. Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
30. Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Paris: Fabert (2è éd.).
31. Febles, M. y Canfux, V. (2006). *La concepción histórico - cultural del desarrollo. Leyes y principios*. En Cruz, L. (compiladora) *Psicología del desarrollo*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
32. Fernández T. J. (2012). *Didáctica General*. Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.
33. Fraga Luque, O. (2005). *Estrategia de superación profesional para la preparación teórica metodológica del docente en el contenido de la ética martiana*. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.

34. Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
35. García Batista, G. y Addine Fernández, F. (2001). *Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI*. En: *Curso 18. Congreso Internacional Pedagogía 2001*. La Habana.
36. García Batista, G. (Compil.). (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
37. García Batista, G. y Addine Fernández, F. (2006). *Experiencias didácticas en la formación académica de posgrado en educación*. Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana.
38. García Batista, G. y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
39. García Galló, G. J. (1974). *Bosquejo general de la educación en Cuba*. La Habana: Dirección de Formación del Personal Docente. MINED.
40. García, L., Valle, A. y Ferrer, M. A. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. García Ramis, L. (2007). *Los retos del cambio educativo*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
42. Garriga Martínez, J. A. (1998). *El desarrollo del posgrado o la superación profesional*. CDIP. Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Silverio Blanco Núñez" (Manuscrito).
43. González Maura, V. y González Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 47 Mayo-Agosto 2008, p.11.
44. González Rivero, B. (2003). *La competencia profesional*. Boletín sobre educación. Centro de estudio y desarrollo educacional. Universidad de Matanzas. Recuperado de: <http://www.umcc.cu/boletines/educede/Boletin%2014/comprofesional.pdf>
45. González Soca, A. y Reinoso Cápiro, C. (2004). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

46. González Suárez, E. (2006). *Desarrollo de la creatividad en la formación de los profesionales*. El Perfeccionamiento profesional”. Recuperado de : www.wikilearning.com
47. González, V. (2010). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/revista.htm>.
48. Granados Guerra, L. A. (2011). *Compendio de trabajos para el posgrado*. La Habana: En soporte digital.
49. Guanipa L., González Y. (2010). *Formación del profesor universitario en la educación del siglo XXI*. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*. No 8.
50. Herrero, E. y Valdés, N. (2001). *Problemas actuales de la pedagogía y la formación del profesional universitario. La didáctica en el contexto de las ciencias pedagógicas*. En: *Preparación pedagógica integral para profesores integrales*. Cap. 1. La Habana: Editorial Félix Varela.
51. Holloway, J. H. (2006). Connecting Professional Development to Student Learning Gains. *Sciences Educator*; Spring2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, p.37. Disponible sur: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
52. Hourrutinier Silva, P. (2008). *La Universidad Cubana: El modelo de formación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
53. Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
54. Imbernón, F. (2007). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función docente* (pp.25-34). Madrid: Síntesis.
55. Iranzo, P. (2004). *Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de la docencia*. Ponencia presentada en el III SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. AIDU, Universidad de Deusto, España.
56. Jonnaert, P. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Recuperado de: <http://www.ore.uqam.ca>

57. Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
58. Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. E. (1992). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
59. Laborda Moya, C. (2001). *Hacia un nuevo modelo educativo: el profesorado como elemento clave para su efectiva implementación*. La Habana: Casa Editora Abril.
60. Leiva González, D. (1986). *Tecnología educativa e identificación de necesidades para la capacitación del docente*. En *Tecnología y comunicación educativa*. La Habana: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
61. León B, Latas C. (2007). *La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea*. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 269-278.
62. Linares Borrell, M. (2006). *De la formación de grupos a equipos de trabajo docente mediante procesos de comunicación personal. Apuntes sobre la concepción metodológica del proceso*. La Habana: Editorial Félix Varela.
63. Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz”.
64. Mangenot, F. (2008). *Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils: le cas des forums*. *Revue Sticef (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, vol. 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05.html
65. Martín, D. (2014). *La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador*. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2). Recuperado de: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.\(2\)_14/resumen.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.(2)_14/resumen.html)
66. Martínez Angulo, M. y Addine Fernández, F. (2005). *Educación posgraduada de maestros y profesores. Fundamentos psicológicos y didácticos*. En: curso 82. Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana.
67. Martins, F. T. (2015). *Concepción teórico-metodológica del desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los profesores para orientar la disciplina práctica pedagógica en*

el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de la provincia de Huambo, República de Angola. Tesis doctoral. La Habana: UCP “Enrique José Varona”. Cuba.

68. Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>

69. Memo, A. Ch. (2015). *La superación profesional de los profesores del Instituto Superior Técnico Militar de la República de Angola*. Tesis doctoral. La Habana: UCP “Enrique José Varona”. Cuba.

70. Mesa, N. y Salvador, R. (2010). *El trabajo metodológico en el preuniversitario y su integración con la educación de posgrado y la investigación*. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico. Félix Varela.

71. Messaoudi, F. (2010). Introduire l’innovation comme système d’amélioration de l’enseignement du FLE. En Guillén, C. (Coord.) *Francés: investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III: 77-96. Barcelona: Graó.

72. Miller, E. (2002). *Políticas de formación docente en la comunidad del Caribe*. Buenos Aires: Editorial Aique.

73. Ministerio de Educación, Cuba. (1960). *Sobre la creación y funciones de los Institutos de Superación Educacional. Resolución Ministerial 10349 de 1960*. La Habana.

74. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado. Resolución Ministerial 132*. La Habana.

75. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2006). *Normas y Procedimientos para la Gestión del Posgrado*. (Anexo a la Resolución Ministerial 132 de 2004). La Habana.

76. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2007). *Reglamento para el trabajo docente metodológico*. Resolución Ministerial 210. La Habana.

77. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2013). *Modificaciones a las Normas y Procedimientos para la Gestión de Posgrado*. (Anexo a la Resolución Ministerial 132 de 2004). La Habana.

78. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015). *Modelo del profesional. Plan E, Carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

79. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2016). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2017*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
80. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2017). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2018*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
81. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2018). *Instrucción No. 1 sobre las Normas y Procedimientos para la Gestión del Posgrado*. La Habana.
82. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2018a). *Políticas aprobadas para el perfeccionamiento de la educación superior en Cuba*. Consultado el 20 de abril de 2018. Recuperado de: <https://www.mes.gob.cu/es/politicas-aprobadas>
83. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2019). *Normas y Procedimientos para la Gestión del Posgrado*. (Anexo a la Resolución Ministerial 140 de 2019). La Habana.
84. Moon, B. (2002). *La formación docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional*. México D.F: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
85. Moreno Bayardo, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. *Revista la tarea* (7). Recuperado de: <URL://www.latarea.com.mx/articu/articu7/Bayardo7.htm>.
86. Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Editorial Cerlibre.
87. Nieto, L. (2005). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP*. Tesis doctoral inédita, ISP “Félix Varela”, Santa Clara, Cuba.
88. Núñez, R., y Palacios, P. (2012). La superación docente continua: Algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653). [Soporte digital]
89. Ortiz, J. R. (1998). La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático. Recuperado de: http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/traba/hos/191.pdf
90. Paniagua, M. (2002). La formación y la actualización de los docentes de secundaria. *Herramientas para el cambio en educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. México: Editorial Limusa.
91. Partido Comunista de Cuba. (2012). Lineamientos de la Política Económica y Social del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. Recuperado de: www.cubadebate.cu

92. Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana.
93. Peralta L. (2013). *Programa de superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario*. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Universidad de Ciencias Pedagógicas. "Félix Varela".
94. Pérez Martín, L.M. (2004). *La personalidad su educación y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
95. Piña Tovar, N. (2004). *Estrategia de Superación desde visiones de Educación Permanente para los profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila, México*. Tesis doctoral. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo", Villa Clara.
96. Posada Álvarez, R. (2005). Formación superior basada en competencias: interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 34/6. Recuperado de: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm
97. Pozas Prieto W. y Casañas Díaz, M. (2007). Material básico para el curso de Docencia Universitaria de la Maestría en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Caracas, Venezuela.
98. Quintana, J., García, B, Martínez, M. (2007). *El perfil docente: capacidades y funciones que se establecen en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Educación y Futuro 16, 131-152.
99. Quintana, O. (2008). *Programa de superación profesional para los profesores de las Escuelas de Cuadros Sindicales*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
100. Remedios, J.M, Nazco, M.A y Valdés, M.B. (2016). *Problemas epistemológicos de la pedagogía cubana: su trascendencia en la profesionalización del docente universitario*. X Congreso Internacional de la Educación Superior. Universidad 2016. ISBN 978-959-312-101-9.
101. Rico, P. y Silvestre, M. (2003). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Breve referencia al estado actual del problema. En: G. García (Ed.), *Compendio de Pedagogía* (pp. 68 - 79). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

102. Rico Montero, P. (2003a). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
103. Rodríguez, G. (2010). *Principios para los diseños de programas académicos; problemas, reflexiones e ideas para una práctica renovadora del postgrado*. CD. Evento Internacional Universidad 2008, Palacio de las convenciones. La Habana.
104. Romillo Tarke, A. (1994). *La educación de posgrado en la República de Cuba*. Ponencia base sobre la educación de posgrado presentada por la delegación cubana a la IV Reunión de Rectores Cubanos-Mexicanos. Revista de la Educación Superior, México, V23 N2 abr-jun pp. 145-152.
105. Ruiz Díaz, A. (2010). *La superación profesional en la nueva universidad cubana: un profesor diferente en un contexto diferente*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 2, Nº 12. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard.htm>
106. Ruiz Calleja, J. M. (1997). *Fundamentos teórico-pedagógicos de la educación postgraduada*. Universidad de Pinar del Río. Recuperado de: [http://ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Materiales%20a%20revisar/Gesti%C3%B3n_Educativa/Fundamentos%20Posgrado\(Mareado\).doc](http://ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Materiales%20a%20revisar/Gesti%C3%B3n_Educativa/Fundamentos%20Posgrado(Mareado).doc)
107. Salas Perea, R. (2000). *La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos*. Revista Cubana Educación Médica Superior; Vol. 14 (2).
108. Sánchez, M. y Teruel, M. (2004). La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. En material impreso.
109. Sanz, T. H. (2002). *El Diseño Curricular en el posgrado: Una experiencia cubana*. Disponible en: <http://fbio.uh.cu/helper/cepes/biblio/diseno4.html>.
110. Santamaría, D. (2007). *La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral inédita, ISP "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
111. Savin, N.V. (1976). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
112. Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en Formación docente: un aporte a la discusión*. Francia: Editorial Santillana.

113. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana, Cuba*: Editorial Pueblo y Educación.
114. Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Rusia: Editorial Progreso.
115. Tedesco J. C. (s/f). *Profesionalización y Capacitación docente. Sede regional del instituto internacional de planeamiento de la educación*. IIPE-Buenos Aires.
116. Texeira de Carvalho, E. (2007). *Estrategia metodológica de superación profesional para contribuir a la formación de la cultura ambiental de los docentes de Campo Verde-Mt, Brasil*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
117. UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación universitaria en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final, Paris.
118. UNESCO. (1999). *Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior en Documentos de Naciones Unidas*, Paris.
119. UNESCO. (2019). *Informe presentado sobre el perfil de la educación en Cuba*. Consultado el 8 de julio de 2019. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org>
120. Valle, A. y Castro, O. (2002). *Retos y perspectivas de la formación y superación docente en Cuba*. (soporte digital).
121. Valle, A. D. (2011). Modelos para diseñar un diagnóstico pedagógico. En: Armas, N. de y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
122. Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".
123. Valiente Sandó, P. (2003). *Un modelo teórico–metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales*. Curso # 40. Evento Internacional Pedagogía.

124. Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. CINTERFOR-OIT. Recuperado de : www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap1.pdf
125. Varona, E. J. (1961). *Las Reformas en la Enseñanza Superior*. En E. J. Varona. (Ed.), *Trabajos sobre Educación y Enseñanza* (pp. 131-133). La Habana, Cuba: Editorial Unesco.
126. Varona Hernández, E. y Pérez Parrado, R. (2010). La superación profesional en idiomas extranjeros. En *Revista Educación Y Sociedad*, 2010, No. 2, abril-junio.
127. Verginica N. (s/f). *Desarrollo profesional del docente universitario y las dificultades de su práctica docente*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Bucarest.
128. Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Manuscrito.
129. Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
130. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
131. Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU FLE

132. Augé, H. *et al.* (2001). *Tout va bien! Livre de l'élève 1*. Paris: CLE international.
133. Augé, H. *et al.* (2001a). *Tout va bien! Livre de l'élève 2*. Paris: CLE international.
134. Augé, H. *et al.* (2001b). *Tout va bien! Livre de l'élève 3*. Paris: CLE international.
135. Augé, H. *et al.* (2001c). *Tout va bien! Livre de l'élève 4*. Paris: CLE international.
136. Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE International.
137. Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris. Hachette.
138. Bertrand O. et Schaffner I. (coord.) (2010). *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Ed. Polytechnique.

139. Billières, M. (2017). L'avènement d'une nouvelle ère dans le monde de la formation et de l'éducation. *Blog Au son du fle*. Consulté le 29 novembre 2018 : <https://www.verbotonale-phonetique.com/avenement-nouvelle-ere-monde-formation-education/>
140. Boiget, N. (2016). *L'évolution de la didactique des langues impulsées par le CECRL*. Récupéré sur : <http://carnets.revues.org/1905>
141. Bourguignon C., (2006). De l'approche communicative à l'approche "communicationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, » in *Synergie Europe N°1*. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
142. Candelier, M (coord.). (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>
143. Conseil de l'Europe (2002). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
144. Cuq, J. y Gruca, I. (2002, 2005, 2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
145. Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
146. Damaskou, E. (2013). Élaborer son propre matériel didactique In : "*Le Français dans le monde*", n°389, septembre-octobre, pp.36-37.
147. Del Olmo, C. (2016). « Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 16 mars 2017. URL : <http://apliut.revues.org/5315> ; DOI : 10.4000/apliut.5315
148. Demaizière, F. (2002). *Les TIC et enseignement/apprentissage des langues : d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage*. Conferencia en l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. Récupéré sur: http://didatic.net/article.php3?id_article=16
149. Enrique, I. (2004). *Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*. En soporte digital. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
150. Flege, J. E. (2005). Origins and development of the Speech Learning Model. *Retrieved December, 13, 2005*.
151. Girard, D. (1972). Méthodes directes et méthodes audio-visuelles. In *R.Filipovic*.

152. Giralt, M. (2006). El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: una experiencia piloto de una propuesta didáctica, *PHONICA*, 2:1-26. Recuperado de: http://www.publicaciones.ub.edu/revistes/phonica2/PDF/articulo_03pdf
153. González Cancio, R. (2009). *La clase de Lenguas Extranjeras. Teoría y Práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
154. Harris, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe. <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisF.pdf>
155. Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
156. Lions-Olivieri, M-L et Liria, PH. (coord). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris. Editions Maison des Langues.
157. Murillo, J. (2005). Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, Núm. 002: pp 47-73.
158. Páez Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*, enero-junio. V 11 No 003. Instituto tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica.
159. Perdue, C., & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *Acquisition du langage* (pp. 215-246). Paris: Presses Universitaires de France.
160. Pineda, M.E. (2002). *Propuesta de estrategia para el perfeccionamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Educación Superior. La Habana.
161. Porcher, L. (2005). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette-Éducation.
162. Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International.
163. Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.

164. Puren C., (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde* n° 347, pp. 37-40. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>
165. Puren, C. (2010). *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. Récupéré sur : <http://www.christienpuren.com>
166. Rodríguez, R. (2007). *Las competencias comunicativas de la lengua inglesa*. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com>
167. Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer: quels paradigmes en didactique des langues?* Paris : Berlin.
168. Roméu Escobar, A. (2007). *El enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
169. Schumann J. H. (1975). Research on the acculturation model for second language acquisition, *Journal of multilingual and multicultural development*, 7, pp. 379-392.
170. Simon, A.C. (2003). *Structuration du discours en français : une approche multidimensionnelle et expérientielle*. Berne : Peter Lang.
171. Tagliante, C., (2005). *L'évaluation et le cadre européen des langues*. Paris : Techniques de classe.
172. Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Editions Labor.
173. UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>
174. Vera, C. (2010). *Les matériels didactiques pour la classe de français langue étrangère*. En Guillén, C. (Coord.) *Didáctica del francés*. Vol. II: 93-106. Barcelona: Graó.
175. Vera, C. (2010a). Las tecnología de la información y la comunicación para el francés lengua extranjera. En Guillén, C. (Coord.) *Didáctica del francés*. Vol. II: 127-145. Barcelona: Graó.
176. Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.
177. Wachs S. (2005). Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école, *Contacts des Langues et des Espaces-Frontières et Plurilinguisme, Synergies France*, 4, pp.169-177

178. Wallace, M.J. (1995). *Training Foreign Language Teacher- A Reflective Approach*.
179. Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris. Didier.
180. Weink, B. (1989). *Enseigner aux enfants*, Paris, CLE International.

LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION (PHONO-PROSODIE)

181. Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 10 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4439> ; DOI : 10.4000/rdlc.4439
182. Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences – opposition ou synergie? *Revue TDFLE*, vol. 72. <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72/70>
183. Abou Haidar L. & Llorca R. (éds.) 2016. L'oral par tous les sens, numéro 60 de *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, Paris : Clé International.
184. Abry D. et Chalaron M.-L. (1994). *Phonétique : 350 exercices*, Paris, Hachette F.L.E.
185. Abry D. et Chalaron M. L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique, niveau A1-A2. Livre avec un CD audio*. Paris : Hachette.
186. Abry D. et Veldeman-Abry J. (2007). *La phonétique: audition, prononciation, correction, collections. Techniques et pratiques de classes*, Paris, CLE International.
187. Aubin, S. (2005). Histoire de l'enseignement de la prononciation : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale. *Synergies Pologne*, No. 1.
188. Austin J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford University Press (trad. fr. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil).
189. Baqué, L. (2004). Analyse de l'interlangue de productions phoniques déviantes: un préalable pour la programmation de correction phonétique. In Suso López, Javier et López Carrillo, Rodrigo (coord.): *Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture, Granada*. Vol. I, 293-302.

190. Baqué, L. & Estrada, M. (2010). La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une L2/LE par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques. *Glossa* 108, 53-68.
191. Bartoli Rigol, M. (2015). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, vol. 1. Recuperado de: http://www.publicaciones.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
192. Best, C. T., & Strange, W. (1992). Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. *Journal of phonetics*, 20 (3), 305-330.
193. Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In Goodman, J., & Nusbaum, H. (Eds.). *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp.167-224). Cambridge: MIT Press.
194. Billières, M. (2000). *Didactique de l'enseignement de la prononciation. Aspects prosodiques, phonétiques, psycholinguistiques et méthodologiques*. Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Toulouse 2, France.
195. Billières M. (2001). Le corps en phonétique corrective. In Renard R. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
196. Billières, M. (2002). Chapitre 1. Le corps en phonétique corrective. Dans: Raymond Renard éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale* (pp. 35-70). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
197. Billières, M. (2003). Des activités de classe aux activités cognitives en phonétique corrective. *Paper presented at the XIIIème colloque international SGAV, Toulouse*.
198. Billières M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. In Berré M. (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons : CIPA, 67-87.
199. Billières M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 43, 27-37.
200. Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge.

201. Blanc, G., (2011). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère. *Babylonia*, No. 2, p. 33-37.
202. Borrell, A. (1993). *Le rôle de la Phonétique en Classe de Langue Seconde et /Etrangère, Pour une meilleure prise en compte de l'oral dans l'enseignement /apprentissage des langues »*, Laboratoire J. Lordat, Département des Sciences du langage, Université de Toulouse II, Travaux de Didactique du FLE, n° 3.
203. Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. Odile Jacob.
204. Canale, M., & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. In Palmer, A.S., Groot, P.J.M., & Tropper, G.A. (Eds.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. (pp. 31-35). Washington DC: TESOL Publications.
205. Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, CLE International.
206. Cantero, F. J. (2004). *Conceptos clave en la lengua oral*. En Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
207. Champagne-Muzar C. et Bourdages J.-S. (1998/1993). *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE (Création Loisirs Enseignement) International.
208. Charliac, L. et Motron A.-C. (1998). *Phonétique progressive du français - niveau intermédiaire*, Paris, CLE International.
209. Charliac L., Le Bougnec J.-T., Loreil B. et Motron A.-C. (2003). *Phonétique progressive du français - niveau débutant*, Paris, CLE International.
210. Cristo, A. (2008). *La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions*. Communication personnelle. Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285554>
211. Dufour, S., Nguyen, N., & Frauenfelder, U. H. (2010). Does training on a phonemic contrast absent in the listener's dialect influence word recognition? *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128(1), EL43-EL48.
212. Engwall, O. (2006). *Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training*. *TMH-QPSR*, n° 48: 11-34. Recuperado de: http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/2006/2006_48_1_011-034.pdf

213. Flege, J. E., Munro, M. J., & Mackay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.
214. Fonagy, I. (1990). Les langages de la voix. In Aby, J. M, Ales, C., Sansoy, P. (dir) *L'esprit des voix. Étude sur la fonction vocale*. Grenoble: La pensée sauvage.
215. Germain-Rutherford, A., Martin, P. (2005). *Phonétique corrective et prosodie du français*. Université d'Ottawa. Disponible sur : <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/phonetique/index.htm>
216. Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2 (05), 7-10.
217. Gili y Gaya, S. (1981). *Elementos de fonética general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
218. Guberina, P. (1973). Les appareils Suvag et Suvag lingua, *Revue de phonétique appliquée*, 27-28, 7-16.
219. Guimbertière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
220. Guimbertière, E. (2000). *L'enseignement de la phonétique: état de lieux entre tradition et modernité. Mélanges (Crapel) n°25* : 153-168. Récupéré sur: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_guimbretiere.pdf
221. Heidelberg, J.G. Verlag. Dell F. (1985). *Les règles et les sons (introduction à la phonologie générative)*, Paris, Hermann (réédité en 1992).
222. Hymes D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press.
223. Hymes D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection « langues et apprentissages de langues ».
224. Intravaia, P. (2003). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective*. Mons : CIPA.
225. Iruela A. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. MarcoELE. Recuperado de: <http://marcoele.com>
226. Iruela Guerrero, A. (2007a). *¿Qué es la pronunciación?* *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 9. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf

227. Jérémie S. et Michel B. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 10 octobre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>
228. Kaglik, A., & Boula de Mareüil, P. (2009). Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de première exposition à la L2: transfert ou phénomène universel en acquisition? *Paper presented at the 6èmes journées d'études en linguistiques, Nantes.*
229. Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E. (1989). *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*, Paris, Hatier-Didier.
230. Kuhl, P. K. (1991). Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & psychophysics*, 50 (2), 93-107.
231. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette FLE.
232. Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
233. Léon, R. (2007). *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Armand Colin.
234. Léon, M. y Léon, P. (2004). *La Prononciation du français*, Paris, Armand Colin.
235. Llisterri, J. (2014). *Los elementos suprasegmentales*. Departamento de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://liceu.uab.es/joaquim/phonetics/fon-prosod/Suprasegmentales-general.pdf>
236. Malmberg, B. (1954), *La phonétique*, Paris, Collec. (15e édition - 1991).
237. Martin, P. (1975). Analyse phonologique de la phrase française. *Linguistics*, 146, pp. 35-68.
238. Martin, P. (1987). Prosodic and Rhythmic Structures in French. *Linguistics*, 25-5, pp. 925-949.
239. Martin, P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*. Les Presses de l'Université de Laval.
240. Martin, P. (2004). L'intonation de la phrase dans les langues romanes: l'exception du français, *Langue française*, mars 2004, pp. 36-55.
241. Martin, P. (2005). *WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC) : Vol. 8*. pp. 95-108.

242. Martin, P. (2006). Intonation du français : parole spontanée et parole lue. *Estudios de Fonética Experimental* 15, pp. 133-162. Recuperado de: http://alsic.ustrasbg.fr/v08/martin/alsic_v08_13-rec7.htm
243. Martin C. et Mabilat J. (2004). *Sons et intonation, exercices de prononciation*, Paris, Didier.
244. Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Octaedro.
245. Martínez Celdrán, E. (1998). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.
246. Martinie, B. et Wachs S. (2006). *Phonétique en dialogues*, Paris, CLE International.
247. Meunier, C. (2005). Invariants et variabilité en phonétique. In Nguyen, N., Wauquier-Gravelines, S. & Durand, J. (Eds.) *Phonologie et phonétique: Forme et substance* (pp. 349-374). Paris: Hermès.
248. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982, 188p (coll. Recherches/applications).
249. Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traves écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115(116), 73-92.
250. Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
251. Padeloup, V. (2004). Le rythme n'est pas élastique: étude préliminaire de l'influence du débit de parole sur la structuration temporelle. *Actes des Journées d'Etudes sur la Parole, Fès*.
252. Pérez Bello, T. (2013). *Fonética y Fonología Españolas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
253. Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Editorial Gredos.
254. Ramus, F., Hauser, M.D., Miller, C, Morris, D. & Mehler, J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288, 349-351.
255. Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons: Didier.

256. Román Montes de Oca, D. (2008). *Recursos para el análisis acústico de la melodía del habla en Praat*. Recuperado de: Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/viewFile/140077/216446>
257. Roussel, S. ; Rieussec, A. y Tricot, A. (2006). *L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue*. Compte-rendu d'expérimentation. JETCSIC, 30 juin 2006, Université de Paris X – Nanterre Récupéré sur: http://perso.orange.fr/andre.tricot/RousselRieussecTricot_JETCSIC.pdf
258. Saussure, F. (1915). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (éd. utilisée, 1986, éd. critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot).
259. Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge: Newbury House.
260. Tomé, M. (2009). Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 23, No. 1, 107-126. Recuperado de: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/578/822>
261. Torterat, F. (2016). *Abrégé de grammaire française*. Ellipses Éditions Paris.
262. Wiolland, F. (1991). *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette.
263. Wiolland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*, Paris, l'Harmattan.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

264. Blanchet, A. (2015). *Dire et faire: l'entretien*. Paris, Armand Colin.
265. Campistrous, L. y Rizo, C. (2000). *Indicadores e investigación educativa* (primera parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
266. Crespo, T. (2006). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Material inédito en soporte magnético tomado de la Conferencia impartida por el autor a alumnos del doctorado curricular. ISP "Félix Varela"
267. De Armas Ramírez, N. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En: *Curso 85. Congreso Internacional Pedagogía 2003*. La Habana.

268. De Armas, N. y Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
269. Díaz, Y. (2011). *Técnicas de investigación y sistematización de experiencias*. Disponible en: www.slideshare.net . Consultado el 30 de mayo de 2018.
270. González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Cuba, Edit. Pueblo y Educación, pp 92-99.
271. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
272. Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Tomo I y II. La Habana: Editorial Félix Varela.
273. Izaguirre Remón, R. (2014). El enfoque filosófico dialéctico-materialista de la investigación científica. *Humanidades Médicas*. Vol. 14, pp. 127-144.
274. Machín Suárez, R. (2009). *Causas epistemológicas de la presencia sostenida del positivismo en la investigación en ciencias de la educación*. Tesis doctoral. La Habana: CEPES.
275. Maldonado C. E. (2013). Complejidad de los sistemas sociales. Un reto para las ciencias sociales. Consultado el 15 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/36/maldonado.html>
276. Martin, P. (2001). *ToBi: l'illusion scientifique?*, dans : Aubergé, A. Lacheret- Dujour et H. Lovenbruck (eds): *Actes du Colloque Journées Prosodie 2001*, Grenoble, pp. 109-113.
277. Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Chile: Editorial Santiago de Chile, CIDE-FLACSO.
278. Moreno Bayardo, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. *Revista la tarea* (7). Recuperado de: [URL://www.latarea.com.mx/articu/articu7/Bayardo7.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/Bayardo7.htm).
279. Pérez Rodríguez, G. y Nocedo de León, I. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. I Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
280. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
281. Ruiz, A., Quero, O., Abreu, L., Martín, S., Gómez, A., Fonseca, A., Solenzal, M. (2005). *Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en los preuniversitarios*

de la provincia Sancti Spíritus. Resultado del proyecto de investigación Mapren-Pre. No publicado. ISP “Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.

282. Ruiz Díaz, A. (2009). *Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del “aprender a estudiar”*. Tesis en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior, UCLV. Santa Clara.

283. Zadu, I. (2004). *Las variables*. Recuperado de: [http://server2.southlink.com.ar/vap/las variables.htm](http://server2.southlink.com.ar/vap/las_variables.htm)

284. Zadu, I. (2004a). *Variables*. Argentina. Recuperado de: [http://server2.southlink.com.ar/vap/las variables.htm](http://server2.southlink.com.ar/vap/las_variables.htm)

285. Salmerón, E. y Quintana, O. (s/f). *Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico*. En material digital.

286. Sánchez, B. (1994). *Métodos de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Eneva.

287. Silva, M. (2004). *Cuatro paradigmas y un enfoque de la investigación educativa*. La Habana. Material en soporte digital.

ANEXOS

ANEXO 1

Guía para el análisis de los planes de estudios

Objetivo: Determinar en los planes de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras los objetivos, asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis:

- Objetivos del modelo del profesional y de años encaminados a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.
- Asignaturas y principales contenidos curriculares impartidos en los distintos planes de estudios, encaminados a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

ANEXO 2

Guía para el análisis de los sistemas de clases planificados por los docentes de FLE

Objetivo: Determinar cómo los docentes de FLE conciben en la planificación del sistema de clases el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

La planificación de la clase se realiza teniendo en cuenta:

- La adecuada determinación del objetivo y el contenido de los rasgos fono-prosódicos a enseñar.
- La utilización de los métodos y procedimientos propios de la enseñanza de la fono-prosodia.
- El uso adecuado de los medios de enseñanza típicos de la enseñanza de la fono-prosodia.
- La concepción de la evaluación del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos.

ANEXO 3

Guía para el análisis de las evaluaciones profesoriales precedentes de los docentes de FLE

Objetivo: Valorar en las evaluaciones precedentes de los docentes de FLE la necesidad de superación dirigida al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

- Los logros e insuficiencias que se evidencian y su relación con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.
- Las recomendaciones que se dan al docente y su correspondencia con los señalamientos sobre el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.
- La relación de los señalamientos con la superación profesional.

ANEXO 4

Guía para el análisis del libro de texto (*manuel*) *Tout va bien!*

- **Objetivo:** Determinar cómo se concibe el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés en el libro (*manuel*) *Tout va bien!*

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

- Número de ejercicios que aparecen en relación con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.
- Tipo de ejercicios que se orientan en relación con los rasgos fono-prosódicos del francés.

ANEXO 5

Guía de observación a clases

Objetivo: Obtener información acerca de cómo los docentes de FLE dan tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
1. Se aprecia el tratamiento adecuado a los rasgos fono-prosódicos del francés desde la ejecución de la clase.			
2. Utiliza métodos y procedimientos propios de la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos del FLE.			
3. Emplea adecuadamente los medios de enseñanza y otros materiales típicos de la fono-prosodia del francés.			
4. Propone a los estudiantes actividades de práctica fonética y corrección fonética.			
5. Propicia la corrección y autocorrección fonética por parte de los estudiantes.			
6. Evalúa teniendo en cuenta los principios y exigencias del MCERL para la fono-prosodia.			
7. Utiliza el libro de texto (<i>manuel</i>) <i>Tout va bien!</i> para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.			

ANEXO 6

Entrevista a los docentes de FLE (*entretien exploratoire*)

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que tienen los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

Compañero (a): Se está desarrollando una investigación centrada en la preparación que poseen los docentes para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Por tal motivo se necesita su cooperación al responder las preguntas a continuación relacionadas.

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques. Votre avis est extrêmement précieux et important.

Merci de votre collaboration!

- Edad_____
- Título que posee_____
- Años de experiencia como graduado_____
- Años de experiencia como profesor de FLE_____

1- Vous avez connu le domaine de la phono-prosodie. Entourez **la** ou **les** lettres a, b, c correspondante à votre choix. Vous pouvez en entourer plusieurs :

a)___ à l'université b)___ au cours et séminaires c)___ dans les livres

2- Lors des séminaires avec votre responsable de formations, est-ce qu'il introduit la question du traitement des traits phono-prosodiques dans l'enseignement du FLE à l'université ?

a)___ souvent b)___ parfois c)___ jamais

3- Vous proposez à vos étudiants des activités spécialement consacrées à la pratique et à la correction phonétique en classes?

a)___souvent b)___ parfois c)___ jamais

4- Pour améliorer la prononciation et l'intonation des étudiants, une bonne connaissance de la phono-prosodie de la part de l'enseignant est, d'après vous :

a)___ indispensable b)___ moyennement c)___ utile inutile -Justifiez votre réponse.

5- Personnellement vous proposez à vos étudiants des exercices spécifiques de correction phonétique ?

a)__ souvent b)__ parfois c)__ jamais

6- Vous travaillez le rythme, l'intonation et l'accentuation en cours ?

a)__ souvent b) __ parfois c)__ jamais

7- Considérez-vous que vous ayez personnellement une connaissance de la didactique pour enseigner les traits phono-prosodiques?

a)__ très bonne b)__ moyenne c)__ nulle

8- Avez-vous reçu des formations concernant ce sujet?

a)__ oui b)__non -Si oui, spécifiez quel type de formation.

9- De quel sujet auriez-vous besoin pour avoir du succès dans ce travail?

10- Êtes-vous disponible, motivé (e) et prêt (e) pour faire face de façon critique et réflexive aux défis de la nouvelle tâche?

ANEXO 7

Definición operacional de la variable dependiente

Variable dependiente: Nivel de preparación de los docentes para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE.

Indicadores:

1. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE

- Conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los RFP del FLE.
- Conocimiento de las concepciones actuales sobre el tratamiento a los RFP del FLE
- Conocimiento del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los RFP del FLE.

2. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE

- Aplicación de las exigencias establecidas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los RFP del FLE.
- Determinación de los problemas fundamentales de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE.
- Aplicación del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento de los RFP del FLE.
- Diseño de acciones concretas dirigidas a resolver los problemas encontrados en la práctica pedagógica.

3. Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE

- Actitud crítica y reflexiva sobre su práctica pedagógica.
- Implicación en la puesta en práctica de propuesta y soluciones innovadoras.
- Compromiso con la tarea.

ANEXO 8

Matriz para la medición de cada indicador y de la variable dependiente

1. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del tratamiento a los RFP del FLE

Nivel bajo (1). Presenta dificultades en relación con las concepciones actuales sobre el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos del FLE. Presenta insuficiencias en el algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel medio (2). Domina las concepciones actuales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE. Reconoce las etapas del algoritmo de trabajo con los métodos y técnicas para la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos, no obstante se aprecian imprecisiones en los medios y formas de evaluación.

Nivel alto (3) Evidencia dominio de las concepciones actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE; así como del algoritmo de trabajo con los métodos, técnicas los medios de enseñanza y formas de evaluación.

1.1 Conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel bajo (1). Poco conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel medio (2). Conoce los métodos y medios de enseñanza del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel alto (3). Conoce con profundidad los métodos de enseñanza y los medios de enseñanza para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

1.2. Conocimiento de las concepciones actuales sobre el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

Nivel bajo (1). Conoce concepciones metodológicas relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

Nivel medio (2). Conoce de algunas concepciones teórico-metodológicas relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

Nivel alto (3). Conoce de las concepciones teórico-metodológicas referidas a: el trabajo con el MCERL, la didáctica del FLE, el uso de los medios digitales, el trabajo con los textos auténticos.

1.3 Conocimiento del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

Nivel bajo (1). Poco conocimiento del algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

Nivel medio (2). Conocimiento general del algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE, con mayor precisión en los métodos y procedimientos.

Nivel alto (3). Conocimiento y profundidad del algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE.

2. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE

Nivel bajo (1). Presenta dificultades para determinar las problemáticas de la práctica pedagógica relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE. Presenta insuficiencias en la propuesta y puesta en práctica de acciones que generan soluciones innovadoras en el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del francés.

Nivel medio (2). Determina problemas fundamentales de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE. Propone acciones que generan soluciones con relación al tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del francés.

Nivel alto (3). Determina los problemas fundamentales de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los rasgos fonopro-sódicos del FLE. Propone acciones que generan

soluciones innovadoras relacionadas el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés, con énfasis en el algoritmo de trabajo.

2.1 Aplicación de las exigencias establecidas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel bajo (1). No aplica las particularidades y exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Aplica los métodos y medios de enseñanza del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel alto (3). Aplica con profundidad los métodos de enseñanza y los medios de enseñanza para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.

2.2 Determinación de los problemas fundamentales de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel bajo (1). No detecta los problemas fundamentales de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Detecta los problemas pero no busca soluciones consecuentes con estos.

Nivel alto (3). Detecta y busca la solución adecuada a los problemas de la práctica pedagógica relacionados el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

2.3 Aplicación del algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Nivel bajo (1). Aplica el algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Aplica el algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés, con mayor precisión en los métodos y procedimientos.

Nivel alto (3). Aplica con profundidad el algoritmo de trabajo para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

3. Actitudes ante la solución de los problemas de la práctica pedagógica relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE

Nivel bajo (1). Presenta dificultades para proceder de forma crítica y reflexiva sobre su práctica pedagógica, así como para la autogestión del aprendizaje a través de diversas fuentes. Se aprecia poco compromiso en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras que garantizan el buen tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Procede de forma crítica y reflexiva sobre su práctica pedagógica y obtiene información mediante la autogestión del aprendizaje a través de diversas fuentes. Se aprecia compromiso con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés, no obstante presenta insuficiencias en la propuesta de soluciones innovadoras que garantizan el buen desarrollo de este.

Nivel alto (3). Procede de forma crítica y reflexiva sobre su práctica pedagógica mediante la autogestión del aprendizaje, a través de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales. Demuestra implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras relacionadas con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés. Manifiesta compromiso con este proceso.

3.1. Actitud crítica y reflexiva sobre la práctica pedagógica.

Nivel bajo (1). Busca ayuda en las experiencias de otros profesionales.

Nivel medio (2). Busca ayuda mediante la autogestión del aprendizaje a través de la revisión de diversas fuentes.

Nivel alto (3). Busca ayuda mediante la autogestión del aprendizaje a través de la revisión de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales.

3.2. Implicación en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras.

Nivel bajo (1). Se implica en el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Se implica en el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel alto (3). Se implica en el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés y con la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras.

3.3. Compromiso con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

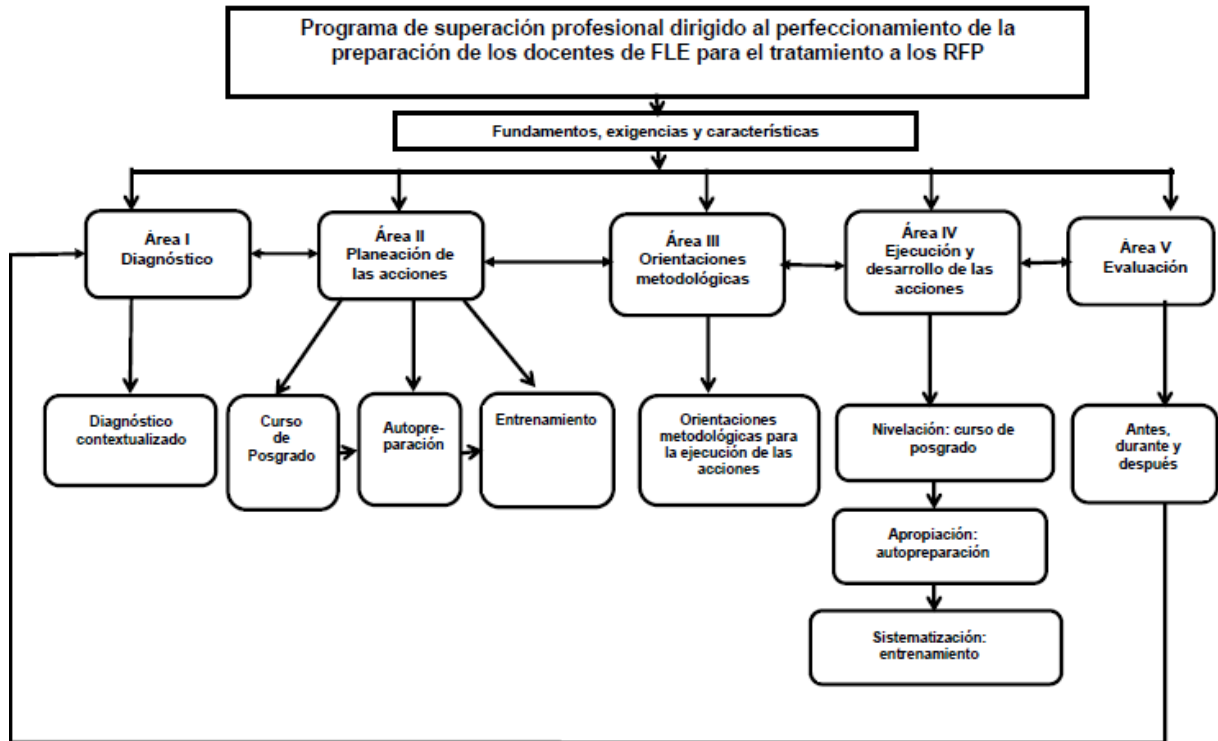
Nivel bajo (1). Manifiesta su compromiso con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés.

Nivel medio (2). Manifiesta su compromiso con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés y con el buen desarrollo de este.

Nivel alto (3). Manifiesta su compromiso con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del francés y con el buen desarrollo de este.

Para la evaluación integral de la variable dependiente, en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos dos dimensiones bajas, el nivel medio comprende tres dimensiones en el nivel medio y una en el nivel bajo, el nivel alto comprende tres dimensiones en el nivel alto y uno en el nivel medio.

ANEXO 9



ANEXO 10

CURSO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL

Programa del curso de superación profesional (se asume la estructura que establece la Instrucción No. 01/2018 del MES para el programa del curso).

Título del curso: La preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

Universidad o centro autorizado: Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

Facultad o departamento: Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Lenguas Extranjeras

Profesor del curso: Luis Eyén Reina García

E-mail: ltreina@uniss.edu.cu

Título Académico: Máster en Ciencias de la Educación

Categoría docente: Profesor Auxiliar

Cantidad de créditos académicos: 2 (96 horas/clase)

Modalidad: Presencial () Semipresencial (x) A distancia ()

JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras ha aparecido una tensión constante entre la práctica centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso del nuevo sistema. Por ejemplo, la aparición del enfoque comunicativo supuso un cambio radical respecto al audiolingualismo en muchos aspectos. En los inicios del Enfoque comunicativo, como reacción a la práctica repetitiva y a las frases descontextualizadas, se adoptó el principio de que únicamente se debían realizar actividades comunicativas, es decir, solo eran válidas las actividades en que el aprendiente participara en intercambios de información o de actitudes.

La enseñanza de los parámetros fonéticos y prosódicos de la lengua francesa tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, a partir de la aparición del nuevo enfoque ha recibido menos atención en los materiales didácticos. Como consecuencia, la evolución tan importante que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos 35 años no se ha reflejado en la enseñanza de la pronunciación.

Probablemente, esto ha sido así porque no se ha visto la coherencia entre las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación y una perspectiva de uso significativo del lenguaje y con un propósito comunicativo. El resultado ha sido que la didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la forma en que la pronunciación puede estar presente en la enseñanza.

Por tanto, es necesario contar con docentes altamente preparados en el campo de la enseñanza y en la búsqueda permanente de buenas prácticas de aula para desarrollar y mejorar el habla de sus estudiantes. En efecto, entre los aspectos que más preocupan, se encuentra la inquietud por “*faire parler tous les élèves en classe*”. Para los profesores de FLE, buscar y aplicar procedimientos que mejoren la pronunciación de sus alumnos, aparece como una cuestión esencial y no siempre resuelta.

El Programa “**LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE FLE PARA EL TRATAMIENTO A LOS RFP**” forma parte de la superación a los docentes de FLE en los aspectos esenciales de este componente de la lengua francesa. Además, dentro de cada temática se creará el espacio para la discusión, el debate y la socialización de buenas prácticas en las aulas de FLE. Todos los contenidos se presentarán a partir de nuevos enfoques y tendencias que operan actualmente en la didáctica de las lenguas extranjeras y específicamente el tratamiento a los RFP.

ESTUDIANTES:

Los cursistas deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Ser graduados universitarios.
- Presentar una fotocopia del título debidamente cotejada con el original, por personal autorizado legalmente.
- Desempeñarse como profesor de francés lengua extranjera en el momento de efectuar la matrícula en la Secretaría Docente de la Facultad.

SISTEMA DE OBJETIVOS GENERALES:

- Caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, con énfasis en el tratamiento a los RFP.
- Profundizar en los aspectos teóricos y prácticos acerca de las concepciones actuales para el tratamiento a los RFP del FLE.

- Determinar las principales dificultades que presentan los estudiantes de FLE en torno al dominio de los RFP.
- Elaborar planes de clases para dar tratamiento a los RFP de la lengua francesa como lengua extranjera teniendo en cuenta la coherencia entre los componentes del PEA y las exigencias del MCERL.
- Diseñar actividades que propicien la práctica y la corrección fonética en los estudiantes de FLE.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES:

Para dar cumplimiento a los objetivos, se proponen los siguientes temas con sus respectivas horas/clase:

Unidad	Tema	Horas - clases presenciales	Horas - clases de estudio independiente	Total
I	Aspectos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza de los RFP del FLE.	6	18	24
II	Concepciones actuales de la didáctica del FLE y el tratamiento a los RFP.	6	18	24
III	Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los rasgos fonoprosódicos del FLE.	8	24	32
IV	Problemas que se presentan en la práctica pedagógica del profesor de FLE.	4	12	16
	TOTAL	24	72	96

Tema I Aspectos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza de los RFP del FLE..

Objetivos:

- Comprender los rasgos fonoprosódicos de la lengua francesa así como las realizaciones ajenas al fonetismo y a la prosodia de dicha lengua.
- Caracterizar la fonética francesa, en ciertos casos comparada con la española, con el fin de conseguir una correcta pronunciación del francés.

- Determinar el valor funcional de las oposiciones fonológicas que no existen en español.
- Reconocer cómo se pueden obtener documentos sonoros actuales gracias a la informática y al internet.
- Reconocer el Alfabeto Fonético Internacional (En lo adelante API por sus siglas en francés).
- Sensibilizarse con la transcripción fonética, con los símbolos y su correcta aplicación a la lengua francesa.
- Leer correctamente y con fluidez un documento adecuando el ritmo y la entonación correctos para cada caso.
- Reflexionar sobre los sistemas fonológicos francés y español en contraste.
- Realizar e interpretar transcripciones fonéticas.

Contenidos:

- La fonética y la prosodia del francés contemporáneo. La fonética acústica y la fonética articulatoria. La fonética correctiva.
- El sistema fonético francés. El Alfabeto Fonético Internacional (API).
- El sistema vocálico y el sistema consonántico del francés. Semejanzas y diferencias con el español.
- Comparación del trapecio vocálico del francés con las demás lenguas. El caso del español.
- La transcripción fonética y su correcta aplicación a la lengua francesa. Interpretación de transcripciones fonéticas.
- El ritmo, la entonación y la acentuación como rasgos prosódicos de la lengua francesa. Lectura de documentos teniendo en cuenta el ritmo y la entonación.

Tema II Concepciones actuales de la didáctica del FLE y el tratamiento a los RFP.

Objetivos:

- Caracterizar el estado actual de la didáctica del FLE en América Latina y Europa en los años 70 y 80.
- Reflexionar acerca de la evolución de la didáctica del FLE impulsada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL por sus siglas en español y CECRL en francés).
- Valorar el enfoque accional del MCERL.
- Argumentar las implicaciones de la didáctica del FLE para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas.
- Caracterizar el aprendizaje fonológico a partir del enfoque didáctico plurilingüe.
- Caracterizar los aspectos fonéticos, fonológicos y funcionales de la prosodia.
- Valorar la importancia de la contribución de la prosodia para la construcción del discurso.

- Caracterizar el enfoque verbo-tonal y el enfoque articulatorio.

Contenidos:

- El estado actual de la didáctica del FLE en América Latina y Europa en los años 70 y 80.
- La evolución de la didáctica del FLE impulsada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL por sus siglas en español y CECRL en francés).
- El enfoque accional del MCERL.
- El enfoque verbo-tonal y el enfoque articulatorio.
- La didáctica del FLE y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas según establece el MCERL.
- Características del aprendizaje fonológico a partir del enfoque didáctico plurilingüe.
- Los aspectos fonéticos, fonológicos y funcionales de la prosodia. Contribución de la prosodia a la construcción del discurso.

Tema III Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los rasgos fonoprosódicos del FLE.

Objetivos:

- Caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fonoprosódicos del FLE teniendo en cuenta los componentes.
- Valorar la importancia de la utilización de los soportes digitales, Internet y los sitios para la enseñanza-aprendizaje del FLE.
- Iniciar el trabajo con el software PRAAT.
- Explicar las exigencias de la evaluación de la progresión de los contenidos fonoprosódicos según las exigencias del MCERL.

Contenidos:

- La clase de FLE y su estructura metodológica.
- La correcta determinación de los objetivos y contenidos fonoprosódicos.
- La selección de los métodos y procedimientos para la enseñanza de los rasgos fonoprosódicos del FLE.
- Los medios de enseñanza, los tipos de clase y las formas de organización. La importancia de la utilización de los soportes digitales, Internet y los sitios para la enseñanza-aprendizaje de los rasgos fonoprosódicos del francés. El trabajo software PRAAT en las clases.

- La evaluación de la progresión de los contenidos fono-prosódicos según establece el MCERL.
- Diseño de clases donde se dé tratamiento a los rasgos fono-prosódicos a través del uso de los medios digitales.

Tema IV Problemas que se presentan en la práctica pedagógica del profesor de FLE.

Objetivos:

- Determinar las principales dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la práctica y la corrección fonéticas en la clase de FLE.
- Proponer ejercicios específicos para la práctica y la corrección fonéticas en la clase de FLE.
- Analizar e interpretar oscilogramas y curvas entonativas de los estudiantes realizados a través del software PRAAT (www.praat.org)
- Diagnosticar los errores de los estudiantes en el aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.
- Diseñar acciones de remediación a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico.
- Diseñar actividades para la corrección y la práctica fonéticas utilizando la lectura en voz alta y la canción francófona.

Contenidos:

- Determinación de las principales dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la práctica y la corrección fonéticas en la clase de FLE.
- Propuesta de ejercicios específicos para la práctica y la corrección fonéticas en la clase de FLE.
- Análisis e interpretación de oscilogramas y curvas entonativas de los estudiantes realizados a través del software PRAAT.
- Diagnóstico de los errores de los estudiantes en el aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.
- Diseño de acciones de remediación a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico.
- Diseño de actividades para la corrección y la práctica fonéticas utilizando la lectura en voz alta y la canción francófona.

ESCENARIOS, MATERIALES Y MEDIOS:

El curso se desarrollará como parte de la superación profesional de los docentes que imparten francés como lengua extranjera y forman parte del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Se emplearán métodos propios del cuarto nivel de enseñanza lo que implica que la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades de los docentes deberán alcanzarse mediante el estudio independiente, fundamentalmente a través de las siguientes vías:

- La búsqueda bibliográfica con su correspondiente análisis valorativo
- El trabajo con los documentos diversos, referentes a la temática (de carácter normativo, metodológico, entre otros).
- La utilización de diferentes vías de presentación y comunicación del producto de la actividad desplegada.

Los métodos principales de trabajo que se utilizarán estarán relacionados con el intercambio entre los cursistas y el profesor sobre la base de la autoreflexión y el reanálisis sobre los modos de actuación que ambos han desarrollado hasta el momento. No se descarta dentro de los métodos de enseñanza la exposición del profesor para lograr entre otros, los siguientes elementos: orientar teórica y metodológicamente a los estudiantes y servir como medio para sintetizar ideas y promover la discusión teórica. Se utilizarán como medios de enseñanza, las presentaciones en Power Point, el software PRAAT, documentos sonoros, videos y diferentes sitios de Internet encargados de la enseñanza-aprendizaje del FLE y particularmente de los parámetros fonoprosódicos de esta lengua.

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

La evaluación se realizará de forma sistemática, se utilizará la coevaluación y la autoevaluación de modo que cada docente logre determinar sus logros y deficiencias y valorar el trabajo desarrollado por sus compañeros, se recomienda realizar un taller al finalizar cada tema. Se brindará especial atención a la participación activa y protagónica de los docentes en superación en los debates, reflexiones e intercambios de saberes, experiencias y vivencias sobre la base de los estudios independientes orientados.

Como evaluación final se propone la elaboración de una ponencia como producto intelectual resultante del curso. En ella los cursistas deberán **reflexionar** acerca del tratamiento a los parámetros fonoprosódicos del FLE en el grupo donde imparte clases, así como **proponer** posibles soluciones a las dificultades detectadas en su práctica pedagógica en relación con este aspecto de la lengua francesa como lengua extranjera.

La ponencia se estructurará en: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos.

El participante podrá recibir evaluación de Excelente, Bien, Aprobado o Desaprobado.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL CURSO:

1. Abry, D. y Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
2. Acosta Padrón, R. (2005). *Didáctica desarrolladora para las lenguas extranjeras*. IPLAC. La Habana.
3. Boigé, N. (2016). *L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL*. Consulté le 04 décembre 2017. URL: <http://carnets.revues.org/1905>.
4. Brouté, A. (2008). *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*. Synergie Espagne n° 1 : 213-221. Disponible en Web: <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Espagne2/broute.pdf>.
5. Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Didier.
6. Di Cristo A. (2004). *La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes/fonctions*. Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, n° 23, p. 67-212.
7. Demaizière, F. y Narcy-Combes, J.P. (2007). *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC*. Vol. 8. n° 1: 45-64. Disponible en Web: <http://alsic.revues.org/index326.html?file=1>
8. González Cancio, R. (2009). *La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. González Castro, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonale*. Paris : Didier Erudition.
11. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris : HACHETTE FLE.
12. Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: HACHETTE FLE.
13. Márquez, J. (1999). *La comunicación pedagógica una alternativa metodológica para su caracterización*. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana.

14. Martin, P. (1996). *Eléments de phonétique avec application du français*. Les Presses de l'Université de Laval.
15. Martin, P. (2006). *Intonation du français: parole spontanée et parole lue*. Estudios de Fonética Experimental.
16. Matos Aldana, S. (2010). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera*. Tesis presentada en opción al Título de Máster en Ciencias Lingüísticas. Universidad de Los Andes. Venezuela.
17. Mayora, R. A. (2006). *Integrating Multimedia Technology in High School EFL Program*. English Teaching Forum.
18. Paré, CH. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo basado en el cómic francófono para el aula de francés como lengua extranjera*. Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Didáctica de las Lenguas. Universidad de Murcia. España.
19. Rasmus, P. (2013). *La prosodie comme ressource pour l'organisation de l'interaction : état des lieux et illustrations*. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1.htm>
20. Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*: DeBoeck Université.
21. Rodríguez, X. (1996). *La educación de avanzada como estrategia de superación para el mejor desempeño profesional*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación de Avanzada. ISPEJV. La Habana.
22. Roméu Escobar, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso, su aplicación a la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. Rico Montero, P. y M. Silvestre (2002). *Proceso de enseñanza-aprendizaje. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. Santos Palma, E. M. (2005). *Aproximación a una didáctica desde el enfoque histórico-cultural*. IPLAC. La Habana.
25. Spalacci, M. (2001). *Enfoque oral y recursos digitales en un curso de francés como lengua extranjera*. Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Lengua y Literatura. Universidad de Barcelona. España.
26. Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor de Español como lengua extranjera: formación, competencias y actitudes*. Tesis presentada en opción al Título de Máster en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Oviedo. España.

27. Sylvain D. et Isabelle R. (2012). *Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle (s) entrée (s) pour quelle (s) sortie (s) ?* Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1-page-81.htm>
28. UR, Penny. (2000). *A Course in Language Teaching*. United Kingdom: Ed. Cambridge University Press.
29. Vallée, N. (1994). *Systèmes vocaliques: de la typologie aux prédictions*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3.
30. Vigotsky, L.S. (1989). *Obras completas*.(Tomo V). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. Paris : L'Harmattan.
32. Zedda, P. (2006). *La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique*. Cahiers de l'Acedle.

ANEXO 11

Programa y guías para la autopreparación

Título: “La autopreparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos”

Total de horas: 28 horas

Autor: Luis Eyén Reina García

Fundamentación:

El tratamiento a los rasgos fonoprosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera constituye una problemática de la práctica educativa que los docentes que enseñan el francés como lengua extranjera están llamados a resolver por la vía de la superación profesional.

La autopreparación como forma de superación, permite satisfacer las necesidades de superación de forma independiente. La universidad constituye el principal contexto para la realización de la misma a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de su propia práctica educativa lo que conduce a la construcción y reconstrucción de saberes que promueven el autoperfeccionamiento docente y consigan la innovación educativa.

Objetivo general: Estimular el desarrollo profesional y personal del docente de francés como lengua extranjera mediante las acciones de autopreparación referentes al tratamiento a los rasgos fonoprosódicos de la lengua francesa.

Temas para la autopreparación:

Tema 1: Los rasgos fonoprosódicos del francés como lengua extranjera. Variables fonoprosódicas.

Tema 2: La didáctica del FLE y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas según el MCERL.

Tema 3: El proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fonoprosódicos del FLE.

Tema 4: La práctica pedagógica del profesor de FLE en torno al tratamiento a los rasgos fonoprosódicos.

Orientaciones metodológicas:

Para el desarrollo de la autopreparación los docentes deberán operar con el compendio de guías, las que organizan la búsqueda, actualización y reflexión individual en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera. Se establecerán consultas frontales y mediante la utilización de las redes informáticas.

Evaluación: Sistemática, mediante la guía para la autoevaluación y las observaciones a clases.

GUÍAS DE AUTOPREPARACIÓN

Guía de autopreparación # 1

Tema 1: Los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera. Principales características.

Objetivo: Contribuir a la autogestión del aprendizaje de los docentes de FLE en relación con los aspectos teóricos y prácticos de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera.

Actividades para la autopreparación:

Consulte los materiales que aparecen en el aula virtual del curso, en el módulo “**Materiales de apoyo tema 1**”. Léalos detenidamente. Puede elaborar fichas, esquemas, mapas conceptuales como estrategias para la apropiación de los conocimientos. Luego, prepárese para realizar las siguientes actividades:

1. A su juicio, ¿cuáles son los conocimientos que debe tener un profesor de FLE acerca de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera?
2. Explique los rasgos fonéticos y prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera. Identifique cuáles son los que usted más emplea en su práctica pedagógica.
3. ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre el sistema vocálico (consonántico) del español y del francés respectivamente?
-Elabore el trapecio vocálico y consonántico de ambas lenguas para que se apoye al realizar la comparación.
4. Caracterice el Alfabeto Fonético Internacional. Argumente la importancia que usted le atribuye y su influencia en el aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

5. Explique el procedimiento metodológico para enseñar a los estudiantes a realizar las transcripciones fonéticas en las clases de FLE con objetivos fono-prosódicos.

6. Seleccione uno de los textos que aparecen en los libros *Tout va bien!*

-Prepárese para realizar una lectura correcta y fluida teniendo en cuenta el ritmo y la entonación.

-Escoja un fragmento y realice la transcripción fonética.

7. Fundamente el planteamiento siguiente: “El conocimiento de aspectos articulatorios aumenta la agudeza de la percepción auditiva”.

8. Caracterice los medios a los cuales se suele acudir dentro del campo de la corrección fonética.

-¿Considera usted importante su empleo en la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos? Argumente su respuesta.

9. El ritmo y la entonación son dos fenómenos prosódicos que presentan gran cantidad de recursos correctivos.

-Explique los procedimientos de corrección que brindan estos dos fenómenos.

-¿Cuáles son los más utilizados por usted en las clases? Ejemplifique.

10. Valore si usted pudiera convertirse en un modelo lingüístico para sus estudiantes, de manera que propicie el desarrollo de una competencia fonológica en ellos.

11. Lea detenidamente el artículo de Philippe Martin titulado “Intonation du français: parole spontanée et parole lue”.

-Resuma las ideas esenciales que trata el autor en el epígrafe 1 acerca del papel que desempeña el receptor cuando no es lingüista.

- ¿Cuáles son los rasgos prosódicos que cita el autor en el artículo? Coinciden con los que usted explicó en la actividad 2? Llegue a conclusiones.

-Explique las desventajas que según Martin tiene la estructura prosódicas. ¿Cuál es su opinión?

-A su juicio, ¿qué implicación tiene la entonación en la *parole spontanée*? Argumente su respuesta.

-Ejemplifique cómo usted pone en práctica en su labor pedagógica los postulados que refiere Philippe Martin en el artículo acerca del papel de la entonación del français en la *parole spontanée* y la *parole lue*.

Guía de autopreparación # 2

Tema 2: La didáctica del FLE y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas según el MCERL.

Objetivo: Actualizar sus conocimientos acerca de las concepciones actuales de la didáctica del FLE a partir de las exigencias que establece el MCERL para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en los estudiantes.

Actividades para la autopreparación:

Consulte los materiales que aparecen en el aula virtual del curso, en el módulo **“Materiales de apoyo tema 2”**. Léalos detenidamente. Puede elaborar fichas, esquemas, mapas conceptuales como estrategias para la apropiación de los conocimientos. Luego, prepárese para realizar las siguientes actividades:

1. Caracterice el estado actual de la didáctica del FLE y compárelo con el de los años 70 y 80 en América Latina y Europa.
2. Actualice sus conocimientos acerca de:
 - a) ¿Cómo implementar las exigencias del MCERL en nuestro contexto educativo?
 - b) ¿Cuáles son los principios de la política lingüística que rige el MCERL?
 - c) ¿Cuáles son las características del enfoque que asume el MCERL?
3. Lea detenidamente el artículo: “Qué es el plurilingüismo”, que aparece en las páginas 4 y 5 del texto del MCERL para que responda:
 - a) ¿Cómo se puede lograr el multilingüismo?
 - b) Valore cómo influye el enfoque plurilingüe de un individuo en los entornos culturales de una lengua?
4. Elabore un mapa conceptual que ilustre el aprendizaje fono-prosódico a partir del enfoque didáctico plurilingüe según el MCERL.
5. Ejemplifique cómo los rasgos fonéticos, fonológicos y funcionales de la prosodia contribuyen a la construcción del discurso.
 - ¿Cómo usted tiene en cuenta estos aspectos en sus clases?
 - ¿Cómo aplica usted los procedimientos de práctica y corrección fonéticas con sus estudiantes?
6. Expliquez la relation entre: compétence individuelles, compétences langagières à communiquer, activités langagières, domaines, tâches stratégies et textes.

-Echangez vos réponses avec vos collègues.

7. Realice una propuesta de acciones concretas que evidencie su actitud para el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas que propone el MCERL.

Guía de autopreparación # 3

Tema 3: El proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de una actitud reflexiva e investigativa acerca de los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés.

Actividades para la autopreparación:

Consulte los materiales que aparecen en el aula virtual del curso, en el módulo “**Materiales de apoyo tema 3**”. Léalos detenidamente. Puede elaborar fichas, esquemas, mapas conceptuales como estrategias para la apropiación de los conocimientos. Luego, prepárese para realizar las siguientes actividades:

1. Reflexione a partir del siguiente planteamiento:
“Los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje son los mismos para todos los tipos y niveles de educación. No obstante, su sistematización en el tratamiento a los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera ha permitido probar que exige de un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad en las diversas formas de organización, recursos, medios de enseñanza, muy especialmente en la clase”.
2. Precise las características básicas que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del francés. Enfaticé en los diferentes componentes del proceso.
3. Realice una valoración crítica acerca de cómo usted cumple con el principio de derivación gradual de los objetivos, teniendo en cuenta la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos del francés.
-Socialice sus criterios con los demás compañeros.
4. Explique cómo usted determina los contenidos fono-prosódicos a trabajar en las clases.

-Destaque todas las formas posibles en que usted puede aplicar este principio tomando en consideración su relación con los objetivos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y el tipo de clase.

5. En la actualidad los soportes digitales y el uso de la Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra cada vez más fuerza y su influencia es notable en el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

-Valore el planteamiento anterior.

-¿Qué otros medios de enseñanza emplea usted en su clase con objetivos fono-prosódicos?

-Destaque los sitios especializados en la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos y la práctica y la corrección fonéticas.

6. La evaluación de la progresión del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera se concibe conforme a las exigencias del MCERL.

-¿Usted coincide con el planteamiento anterior? Argumente su respuesta asumiendo una posición crítica desde su práctica pedagógica.

-Explique cuáles son las exigencias que establece el MCERL para el diseño de la evaluación del aprendizaje de los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

Guía de autopreparación # 4

Tema 4: La práctica pedagógica en torno al tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

Objetivo: Reflexionar, desde una posición crítica, sobre los problemas que se presentan en la práctica pedagógica en relación con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

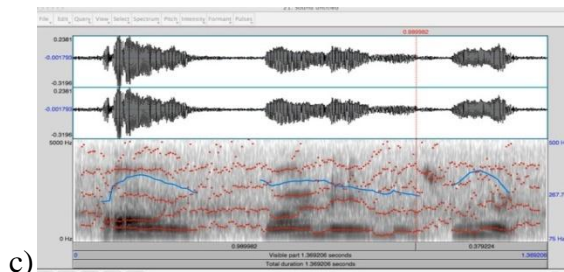
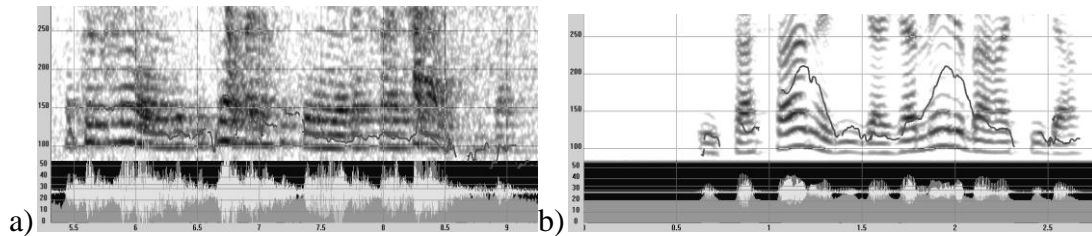
Actividades para la autopreparación:

Consulte los materiales que aparecen en el aula virtual del curso, en el módulo “**Materiales de apoyo tema 4**”. Léalos detenidamente. Puede elaborar fichas, esquemas, mapas conceptuales como estrategias para la apropiación de los conocimientos. Luego, prepárese para realizar las siguientes actividades:

1. Reflexione a partir del siguiente planteamiento:
“Debatir e indagar sobre la función y desarrollo profesional de los docentes en la era contemporánea; requiere comprender los retos actuales que se le presentan a la universidad en la compleja sociedad actual”.
2. En los temas anteriores usted abordó la práctica y la corrección fonética como procedimientos de la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos. Proponga ejercicios que pudiera usted aplicar con sus estudiantes para el desarrollo de la práctica y la corrección fonética.
3. En las guías de autopreparación anteriores usted ha analizado y reflexionado, a partir de su experiencia pedagógica, el estado actual de los diferentes aspectos que son medulares para el éxito en el tratamiento adecuado de los parámetros fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera. Los aspectos son los siguientes:
 - a) Rasgos distintivos de los rasgos fono-prosódicos del FLE.
 - b) Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.
 - c) Métodos, procedimientos y medios de enseñanza más empleados en las clases de FLE con objetivos fono-prosódicos.
 - d) Exigencias del MCERL para una enseñanza con un enfoque multilingüe.
-Proponga soluciones innovadoras que posibiliten resolver los problemas en relación con los aspectos anteriores y llevarlos al estado deseado.
4. Actualice sus conocimientos acerca de:
 - ¿Cómo utilizar el software PRAAT (www.praat.org) como herramienta de trabajo para el aprendizaje de los parámetros fono-prosódicos del FLE?
 - ¿Qué requisitos metodológicos deben cumplirse para la utilización de este software? Puede consultar el software directamente en línea (en ligne) y el tutorial que se ofrece a los docentes.
5. Valore la importancia que usted le concede a la utilización del software PRAAT para el aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE.
6. Diagnostique su grupo de estudiantes en cuanto al aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos del FLE. Llegue a conclusiones acerca de cuáles son los errores que predominan y que son más frecuentes en sus estudiantes.

7. Diseñe acciones de remediación que usted aplicará en clases y en los talleres de práctica fonética con sus estudiantes.

8. Observe detenidamente, analice e interprete los siguientes oscilogramas y curvas entonativas realizadas con el software PRATT a estudiantes que aprenden el francés como lengua extranjera:



- ¿Qué puede apreciar en cada una de ellas? ¿A qué conclusión puede llegar?
- ¿Qué soluciones propondría usted como profesor de FLE para corregir las deficiencias detectadas en esos estudiantes?
- ¿Cómo propondría usted utilizar el software PRAAT en las clases a partir de los elementos teóricos estudiados?
- Socialice sus propuestas con los demás compañeros.

9. Considere los espacios donde usted tenga la oportunidad de expresar sus experiencias, criterios y valoraciones sobre los problemas que usted investiga. Defienda sus puntos de vista y otros que posibiliten una posición profesional activa ante la necesidad de los cambios y transformaciones en relación con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

ANEXO 12

Guía para la evaluación de la autopreparación

Estimados docentes:

Estamos solicitando su criterio evaluativo acerca de la autopreparación que usted desarrolla en su departamento docente, como parte de las acciones de superación profesional dirigida a la preparación para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE.

Evalúe el resultado logrado por usted, a través de la autopreparación, en los siguientes aspectos. Utilice para ello una escala de alto, medio y bajo.

I. Dominio de los conocimientos en cuanto a:

- Concepto de rasgos fonoprosódicos. ____
- Concepto de curvas entonativas. ____
- Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fonoprosódicos del FLE. _
- Concepciones actuales sobre el tratamiento a los RFPdel FLE. ____
- Algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación, inherentes al tratamiento a los RFPdel FLE. ____
- Concepción de la evaluación del aprendizaje de los RFPdel FLE, de acuerdo con las exigencias del MCERL. ____

II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica:

- Identifica los problemas de la práctica educativa en relación con el tratamiento a los RFPdel FLE.

- Expone y argumenta sus criterios y decisiones acerca de las propuestas y soluciones innovadoras que aplica. ____

III. Actitudes para la solución de los problemas relacionados con el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE:

- Asume el proceso de superación profesional con interés y compromiso. ____
- Obtiene información a través de diversas fuentes. ____
- Reflexiona sobre su práctica educativa a partir de la preparación que realiza ____
- Desarrolla acciones de investigación en relación con el tratamiento a los RFPdel FLE. ____

-Pone en práctica acciones como soluciones innovadoras sustentadas en las vivencias y experiencias profesionales. _____

-Divulga los mejores resultados y experiencias. _____

ANEXO 13

Programa entrenamiento (se asume la estructura que establece la Instrucción No. 01/2018 del MES para el programa del curso y el entrenamiento)

Título del entrenamiento: El desarrollo de habilidades prácticas y destrezas en los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, desde la planificación de la clase. (48 h/c)

Universidad o centro autorizado: Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

Facultad o departamento: Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Lenguas Extranjeras

Profesor tutor: Luis Eyén Reina García

E-mail: lreina@uniss.edu.cu

Título Académico: Máster en Ciencias de la Educación

Categoría docente: Profesor Auxiliar

Cantidad de créditos académicos: 1

Modalidad: Presencial () Semipresencial (x) A distancia ()

JUSTIFICACIÓN

La comunicación es esencialmente oral. Sobre el mismo tema, pero referido a la enseñanza de la lengua extranjera (LE), muchos autores reconocen la primacía del lenguaje oral que se ha basado en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Por tanto, la prioridad se le da al establecimiento de mecanismos de comprensión y producción oral. La escritura, salvo en cursos de especialización en el idioma, tiene un carácter instrumental o auxiliar, más que un fin en sí misma.

Cuando se estudia una LE en su medio lingüístico y los docentes la tienen como lengua materna (LM), sucede con frecuencia que se descuida la atención a la pronunciación y el docente la ve como una habilidad que adquirirá el estudiante en su inmersión en el contexto. Otros elementos que favorecen esta situación son la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología conductista que ha regido su tratamiento resulta incongruente con los nuevos enfoques metodológicos.

En tal sentido, es importante señalar que si la pronunciación no se enseña conscientemente en la etapa inicial ni se trabaja en la corrección de errores y malos hábitos (de pronunciación) en niveles posteriores el error se fosiliza y difícilmente puede ser eliminado. Lo peor es su incidencia negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Ante esta situación, es necesario partir de la revisión del concepto pronunciación dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras como fenómeno en sí y como contenido que debe enseñarse y corregirse. De esta forma, se favorece la actuación didáctica del profesor en el aula.

Teniendo en cuenta los retos que tiene hoy el docente que imparte FLE, se diseña el **entrenamiento titulado: “El desarrollo de habilidades prácticas y destrezas en los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, desde la planificación de la clase”**, que forma parte de la superación a los docentes de FLE y complementa de manera coherente, los aspectos teóricos y metodológicos recibidos en el curso de superación sobre los aspectos esenciales de este componente de la lengua francesa. Además, dentro de cada temática se creará el espacio para la discusión, el debate y la socialización de buenas prácticas en las aulas de FLE. Está concebido para que se ejecute desde el propio puesto de trabajo de los docentes, de manera que sientan la responsabilidad de la actividad que realizan.

ESTUDIANTES:

Los cursistas deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Ser graduados universitarios.
- Presentar una fotocopia del título debidamente cotejada con el original, por personal autorizado legalmente.
- Desempeñarse como profesor de francés lengua extranjera en el momento de efectuar la matrícula en la Secretaria Docente de la Facultad.

SISTEMA DE OBJETIVOS GENERALES:

- Diseñar actividades que propicien la práctica y la corrección fonética en los estudiantes de FLE.
- Diseñar actividades docentes con el empleo de la canción francófona y la lectura en voz alta para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.

- Diseñar y debatir clases de FLE con el uso de los medios digitales y el empleo de la canción francófona para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES:

Para dar cumplimiento a los objetivos, se proponen los siguientes temas con sus respectivas horas/clase:

Unidad	Tema	Total
I	Los medios digitales y la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos en la clase de FLE.	16 h/c
II	La concepción del diagnóstico y la evaluación del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos y su concreción en la clase de FLE.	16 h/c
III	La concepción de la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos en la clase de FLE.	16 h/c
	TOTAL	48 h/c

Tema I: Los medios digitales y la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos en la clase de FLE.

Objetivos:

- Realizar oscilogramas y curvas de entonación a partir de las voces de los estudiantes, con el empleo del software PRAAT.
- Utilizar los sitios de Internet especializados en la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera, para la realización de ejercicios interactivos en la clase.
- Diseñar actividades docentes con fines fono-prosódicos a partir del empleo de canciones francófonas.

Contenidos:

- Realización oscilogramas y curvas de entonación a partir de las voces de los estudiantes, con el empleo del software PRAAT.
- Utilización los sitios de Internet especializados en la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera, para la realización de ejercicios interactivos en la clase.

- Diseño de actividades docentes con fines fono-prosódicos a partir del empleo de canciones francófonas.

Tema II: La concepción del diagnóstico y la evaluación del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos y su concreción en la clase de FLE.

Objetivos:

- Realizar transcripciones fonéticas de palabras, oraciones y textos que aparecen en los libros *Tout va bien!*
- Emplear adecuadamente el diccionario en las clases.
- Diseñar instrumentos para evaluar el aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera según establece el MCERL.
- Elaborar y aplicar instrumentos de diagnóstico del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos al grupo de estudiantes con que trabaja. Interpretar los resultados.
- Modelar acciones para corregir las deficiencias detectadas en el diagnóstico.

Contenidos:

- Realización de transcripciones fonéticas de palabras, oraciones y textos que aparecen en los libros *Tout va bien!*
- Empleo del diccionario en las clases.
- Diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera según establece el MCERL.
- Elaboración y aplicación de instrumentos de diagnóstico del aprendizaje de los rasgos fono-prosódicos al grupo de estudiantes con que trabaja. Interpretación de los resultados.
- Modelación de acciones para corregir las deficiencias detectadas en el diagnóstico.

Tema III: La concepción de la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos en la clase de FLE.

Objetivos:

- Realizar análisis metodológico de las unidades del programa de la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa”, vigente en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.
- Modelar acciones para el trabajo con la práctica y la corrección fonética en la clase.

- Diseñar e impartir clases de FLE donde se dé tratamiento a los rasgos fono-prosódicos y se empleen adecuadamente los métodos, procedimientos, medios de enseñanza, formas de organización y se tenga en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.

Contenidos:

- Realización de análisis metodológico de las unidades del programa de la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa”, vigente en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.
- Modelación de acciones para el trabajo con la práctica y la corrección fonética en la clase.
- Diseño e impartición de clases de FLE donde se dé tratamiento a los rasgos fono-prosódicos y se empleen adecuadamente los métodos, procedimientos, medios de enseñanza, formas de organización y se tenga en cuenta el diagnóstico de los estudiantes.

ESCENARIOS, MATERIALES Y MEDIOS:

El entrenamiento se desarrollará como parte de la superación profesional de los docentes que imparten francés como lengua extranjera y forman parte del departamento de Lenguas Extranjeras. Se emplearán métodos propios del cuarto nivel de enseñanza lo que implica que la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades prácticas y destrezas de los docentes deberán alcanzarse mediante el estudio independiente y desde su propio puesto de trabajo, fundamentalmente a través de las siguientes vías:

- La búsqueda bibliográfica con su correspondiente análisis valorativo
- La utilización de diferentes vías de presentación y comunicación del producto de la actividad desplegada.
- La consulta de varios sitios de Internet especializados en la temática y la interacción con ellos.

Los métodos principales de trabajo que se utilizarán estarán relacionados con el intercambio entre los docentes y el tutor sobre la base de la autorreflexión y el reanálisis sobre los modos de actuación que ambos han desarrollado hasta el momento. Para el intercambio también pueden hacerse foros-debate a través de la web de la universidad. Se utilizarán como medios de enseñanza, las presentaciones en Power Point, el software PRAAT, documentos sonoros, videos y diferentes sitios de Internet encargados de la enseñanza-aprendizaje del FLE y particularmente de los parámetros fono-prosódicos de esta lengua.

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

Se evaluará de manera sistemática todas las consultas e intercambios con el tutor.

Como evaluación final se propone la elaboración de un análisis metodológico de una de las unidades del programa que imparte, así como la fundamentación didáctica del sistema de clases de la unidad seleccionada. Para el logro de lo anterior, los docentes deberán tener en cuenta:

- La derivación gradual de los objetivos.
- La correcta determinación de los contenidos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y las formas de organización propios de una clase de FLE con objetivos fono-prosódicos.
- El diagnóstico de los estudiantes.
- El empleo de los sitios digitales especializados en la enseñanza de los parámetros fono-prosódicos.
- Los requisitos criterios para el trabajo con la canción francófona en las clases de FLE donde se dé tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.
- La concepción de la evaluación atendiendo a las exigencias del MCERL.

El docente podrá recibir evaluación de Excelente, Bien, Aprobado o Desaprobado.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL ENTRENAMIENTO:

1. Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Paris: Didier.
2. González Cancio, R. (2009). *La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. González Castro, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: HACHETTE FLE.
5. Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: HACHETTE FLE.
6. Martin, P. (2006). *Intonation du français: parole spontanée et parole lue*. Estudios de Fonética Experimental.
7. Morlat, J.M. (2007). *La gestuelle française et l'Internet: sitographie*. EduFLE.net, Didactiques des cultures en FLE.

8. Morlat, J.M. (2009). *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Étrangère*. EduFLE.net, Didactiques des cultures en FLE.
9. Rico Montero, P. y M. Silvestre (2002). *Proceso de enseñanza-aprendizaje. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Zedda, P. (2006). *La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique*. Cahiers de l'Acedle.

SITOGRAFÍA

1. Université de Genève :
http://tecfa.unige.ch/staf/staf9597/rueger/staf13/niv_segmental.html
(Le niveau segmental de la langue : définition)
2. Université de Genève :
http://tecfa.unige.ch/staf/staf9597/rueger/staf13/niv_suprasegmental.html
(Le niveau suprasegmental de la langue : définition)
3. Universidad Autónoma de Barcelona :
http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Ens_Pron_fr.html
(L'enseignement de la prononciation : cours théorique)
4. Université de Graz :
http://www.uni-graz.at/~himmelsj/Phonetik/PDFteil/02_API.pdf
(L'A.P.I. et la transcription phonétique)
5. <http://www.praat.org/tutoriel.pdf>
(Tutoriel du logiciel PRAAT)
6. www.tv5.org/TV5site/enseignants/musique/php.
(Site pour le téléchargement des chansons francophones)

ANEXO 14

Guías para el desarrollo de los talleres profesionales

Título de los talleres: Intercambio de las mejores prácticas y experiencias relacionadas con el tratamiento a los RFP del FLE.

Para el desarrollo de los talleres se proponen tres momentos:

I. Momento de apertura. Se presenta el tema y las ideas fundamentales para su desarrollo; se recogen criterios acerca de la preparación realizada; se toman las expectativas de los participantes; se dan a conocer las reglas del trabajo en grupo; entre otros. Se utilizarán técnicas como: “Técnicas de las expectativas” (“¿Qué espero que suceda aquí?”, “Cómo trabajo con mis estudiantes”; “Técnicas del trabajo en grupo”: (“Reflexionando con mi grupo”), “lluvias de ideas”, “cadena de asociaciones”, entre otras.

II. Momento de desarrollo. Amplio debate crítico y creativo del grupo. Se comparten las mejores prácticas y experiencias, las mejores propuestas y soluciones innovadoras. Se sigue una dinámica de reflexión que va de la reflexión individual del trabajo de creación previo, a la reflexión grupal colaborativa, y de esta a la reflexión individual enriquecida por los aportes del trabajo colaborativo.

III. Momento de cierre. Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones; se atiende la satisfacción de las expectativas y se orienta el próximo taller.

Guías para los talleres:

Taller 1

Objetivo: Reflexionar acerca de las mejores prácticas y experiencias en el tratamiento a los RFP del FLE.

Aspectos para el debate:

- Los rasgos fono-prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera y su influencia en el desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.
- Experiencias en torno al trabajo con el Alfabeto Fonético Internacional en las clases de FLE y su papel en el aprendizaje del sistema vocálico y consonántico francés.
- La contextualización del MCERL en la disciplina “Práctica Integral de la Lengua Francesa” de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.
- Principales barreras que se presentan en la actualidad en la práctica educativa del profesor de FLE en la carrera Licenciatura en Educación: Lenguas Extranjeras.
- Cualidades del profesor de lenguas extranjeras para enfrentar los nuevos retos de la enseñanza del FLE.

Evaluación: se realizará a través de la coevaluación y autoevaluación a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante en el desarrollo del taller.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Abry, D. y Veldeman-Abry, J. (2007): *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
2. Boigé, N. (2016). *L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL*. Consulté le 04 décembre 2017. URL: <http://carnets.revues.org/1905>.
3. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: HACHETTE FLE.
4. Martin, P. (2006). Intonation du français: parole spontanée et parole lue. *Estudios de Fonética Experimental*. Vol. 20
5. Matos Aldana, S. (2010). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera*. Tesis presentada en opción al Título de Máster en Ciencias Lingüísticas. Universidad de Los Andes. Venezuela.

6. Rico Montero, P. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. Vigotski, L.S. (1989). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller 2

Objetivo: Valorar la importancia del uso y empleo adecuados de los medios digitales y la canción francófona en el tratamiento a los RFP del FLE en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.

Aspectos para el debate:

- Los métodos y procedimientos propios de la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos.
- La utilización de los sitios digitales en la clase de FLE con objetivos fono-prosódicos.
- El uso de la canción francófona con objetivos fono-prosódicos prioritarios para cumplir lo establecido por el MCERL.
- Socialización de las experiencias obtenidas en el aula con el empleo del software PRATT en las clases de FLE para la medición del ritmo, la entonación y el acento, como rasgos prosódicos de la lengua francesa como lengua extranjera.

Evaluación: se realizará a través de la coevaluación y autoevaluación a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante durante el desarrollo del taller.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: HACHETTE FLE.
2. Martin, P. (2006). Intonation du français: parole spontanée et parole lue. *Estudios de Fonética Experimental*. Vol. 20
3. Rico Montero, P. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Vigotski, L.S. (1989). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 15

Convocatoria a la sesión científica final

Sesión científica: El tratamiento a los RFP del FLE en la clase.

Estimados docentes:

Los estamos convocando a participar en la sesión científica concebida para el cierre del proceso de superación profesional en el que usted ha participado relacionado con el tratamiento a los RFP del FLE. Este será un espacio excepcional para que usted presente sus experiencias y resultados científicos en cuanto a su labor pedagógica sistemática en la formación de futuros profesores de lenguas extranjeras.

Objetivos:

- Intercambiar experiencias sobre los resultados investigativos que puedan ayudar y contribuir a resolver los problemas relacionados con el tratamiento a los RFP del FLE en la clase.
- Propiciar el establecimiento de formas de cooperación y de debate científico como alternativa para el desarrollo profesional y personal de los docentes de FLE.

Temáticas esenciales de la sesión científica:

- La dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera para el tratamiento a los RFP.
- La utilización de métodos y procedimientos activos que contribuyan al aprendizaje de los RFP del FLE.
- El uso de la canción francófona y los medios digitales en la clase de FLE con objetivos fonoprosódicos.
- El MCERL y sus exigencias para el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes que aprenden FLE con un enfoque multicultural y multilingüe.
- El uso del método verbo-tonal en las clases de FLE.
- El trabajo con las variables prosódicas en la clase.

Estas temáticas se abrirán al debate y a la reflexión desde una concepción amplia y flexible.

ANEXO 16

COMUNICACIÓN A EXPERTOS

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.

Universidad de Montpellier. Montpellier, Francia.

Presentación:

Entre las dos universidades se desarrolla, por Convenio de Cotutela Internacional de Tesis de Doctorado, la investigación: **“La formación de profesores en Cuba en la interfaz entre las Ciencias Pedagógicas y Lingüísticas (los rasgos fono- prosódicos en FLE)”**, la cual propone un programa de superación profesional que contribuye a la preparación de dichos docentes, por tal razón, inmersos en esta tarea le solicitamos su colaboración para ofrecer sus criterios en calidad de experto en el tema que constituye el núcleo central de la investigación.

Marque con una X, Si ___ o No ___. Si su respuesta es positiva, favor de ofrecer los siguientes datos: (Enviar su respuesta a lreina@uniss.edu.cu)

Nombre y apellidos :

País :

Categoría docente :

Grado científico

Institución donde labora :

Función que desempeña :

Dirección del centro :

Teléfono :

Dirección electrónica : (Email)

ANEXO 17

CONSULTA A EXPERTOS

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a la utilidad del programa de superación profesional construido en esta tesis dirigido a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.

Necesitamos, antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación "Consulta de Experto" determinar su coeficiente de competencia. Por ello es necesario que responda las interrogantes siguientes de forma objetiva.

1. En la tabla aparece una escala que le permitirá expresar el nivel que usted considera tener en relación con su preparación sobre los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos.
2. Marque con una "X" en la casilla correspondiente.

Considere que la escala que le presentamos es ascendente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, han tenido en su conocimiento sobre la preparación de los los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
4. Señale con una "X" en la casilla correspondiente.

Fuentes del conocimiento	Alta	Media	Baja
Análisis teóricos realizados por usted en la literatura científica.			
Experiencia de trabajo.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados.			
Conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero.			

Intuición.			
------------	--	--	--

Por favor, le pedimos que cuando llene esta y las demás planillas nos las haga llegar a una de las siguientes direcciones de correo: fredericrf2016@gmail.com o lreina@uniss.edu.cu

ANEXO 18

Tabla con la información de los expertos seleccionados

Expertos	Análisis teórico	Experiencia	Trabajos nacionales consultados	Trabajos extranjeros consultados	Conocimiento sobre el estado del problema en el extranjero	Intuición	Ka	Kc	K	Competencia del experto
1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
2	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
3	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
4	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,73	MEDIA
5	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
6	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
7	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
9	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,63	MEDIA
10	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA
11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
12	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	MEDIA
13	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
14	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
15	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA
16	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	1	1	0,80	MEDIA
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
19	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA

21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
22	0,3	0,5	0,05	0,04	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	1	1	0,79	MEDIA
24	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	1	1	0,74	MEDIA
26	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
28	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
29	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA
30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA

ANEXO 19

Encuesta a los expertos para evaluar el programa de superación profesional dirigido a perfeccionar la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP

Objetivo: Obtener los criterios de los expertos en relación con la evaluación del programa de superación profesional construido.

Profesor (a) /Especialista:

Me satisface comunicarle que ha sido seleccionado por su preparación científico, pedagógica, metodológica e investigativa, además de su experiencia como docente universitario y en su condición de especialista, para valorar las bondades, deficiencias e insuficiencias de la propuesta de programa de superación profesional dirigido a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, el cual es producto de la presente investigación que tuvo su inicio en el año 2016, en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, en Cuba.. Por tal razón, le solicito, con la consideración y respeto profesional que usted merece, emita sus criterios valorativos con la mayor objetividad. Sus aportes serán muy valiosos para los resultados de esta investigación. Sus criterios y opiniones serán objeto de la más estricta confidencialidad, además de que solo serán utilizados para efectos de esta investigación.

Se necesita que conteste el siguiente cuestionario, después de haber leído las siguientes instrucciones:

- Escriba sus datos sin omitir ninguno de ellos; recuerde la confidencialidad en su tratamiento.
- Lea detenidamente la propuesta del programa de superación profesional para preparar a los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.
- Analice cada una de sus partes y valore de acuerdo con sus conocimientos y experiencias, cada uno de los aspectos que se presentan en el cuadro para tal fin.
- En el cuadro que se presenta señale con una X en la casilla que mejor represente su valoración.
- Si lo considera necesario responda la pregunta que aparece después del cuadro, sus aportaciones nos resultarán de mucho valor.

Para evaluar cada ítem se utiliza una escala del 1 al 5 que se interpreta de la manera siguiente: inadecuado (1), poco adecuado (2), adecuado (3), bastante adecuado (4) y muy adecuado (5).

Debe señalar el número correspondiente a su respuesta de acuerdo con los siguientes criterios.

Muy Adecuado (MA): Se considera aquel aspecto que es óptimo, pues presenta con rigor científico y un lenguaje asequible las características del objeto que se evalúa, expresa sus particularidades y responde directamente al objetivo general del mismo.

Bastante Adecuado (BA): Se considera aquel aspecto que de manera general tiene una elevada calidad, pues presenta con rigor científico y un lenguaje adecuado la mayoría de las características del objeto que se evalúa, expresa de manera general sus particularidades y responde directamente al objetivo general del mismo.

Adecuado (A): Se considera aquel aspecto que de manera general tiene calidad, pues presenta con un lenguaje científico la mayoría de las características del objeto que se evalúa, expresa algunas de sus particularidades y responde en alguna medida al objetivo general del mismo. De manera general tiene determinado nivel de suficiencia y puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA): Se considera aquel aspecto que de manera general tiene bajo nivel de calidad, pues no muestra con precisión las características del objeto que se evalúa, expresa carencias al revelar sus particularidades aunque responde en alguna medida al objetivo general del mismo. Tiene que perfeccionarse en la mayoría de las cuestiones que incluye.

Inadecuado (I): Se considera aquel aspecto que muestra marcadas limitaciones y contradicciones, pues no se adecua a las características del objeto que se evalúa, no revela sus particularidades y tampoco responde al objetivo general del mismo. Tienen que perfeccionarse todas las cuestiones que incluye.

I. Datos generales:

- Nombres y apellidos: _____
- Labora en: (marque con una cruz)
 - Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”(UNISS), Sancti Spiritus, Cuba: _____
 - Escuela de Idiomas: _____

- Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”(UCPEJV), La Habana, Cuba: _____
- Alianza Francesa de La Habana (AFH) _____
- Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX): _____
- Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF): _____
- Centro de Lingüística Aplicada (CLA), Besançon, Francia: _____
- Universidad de Quisqueya, Haití: _____
- Universidad Rennes 2, Francia: _____

En caso de laborar en la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) o si se desempeña como docente a tiempo parcial en alguna sede pedagógica municipal.

- Categoría Docente que posee:
- Calificación profesional (marque con una cruz)
- Graduación universitaria _____ Máster _____ Doctor _____
- Años de experiencia _____ Años de experiencia investigativa _____

II. Cuestionario:

#	Aspectos a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Fundamentos en los que se sustenta el programa de superación profesional.					
2	Formulación de los objetivos y su correspondencia con las necesidades de preparación de los docentes de FLE					
3	Pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos formulados.					
4	Distribución de las horas por tema.					
5	Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos, contenidos, dimensiones e indicadores a medir en el grado de preparación de los docentes de FLE.					
6	Actualidad de la bibliografía utilizada.					
7	Relación con las exigencias actuales de la superación profesional.					

8	Utilización del lenguaje en la redacción del programa de superación profesional diseñado.					
9	Contribución del programa de superación profesional a la preparación de los docentes de FLE para el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos.					
10	Factibilidad y pertinencia de la aplicación del programa de superación profesional.					

¿Desea realizar alguna recomendación para perfeccionar el trabajo?

Agradecemos su valiosa colaboración.

ANEXO 20

Informaciones acerca de los expertos: función y grado científico/título académico

Función	Actual	
	Frec.	%
Profesores e investigadores de la UNISS	2	6.6
Profesores en Escuelas de Idiomas	3	10.0
Profesores e investigadores de la UCPEJV	5	16.6
Profesores de la AFH	5	16.6
Profesores e investigadores de la FLEX	5	16.6
Investigadores de la AUF	3	10.0
Profesores e investigadores del CLA, Besançon, Francia	3	10.0
Investigadores de la Universidad de Quisqueya, Haití	1	3.3
Profesores e investigadores de la Universidad Rennes 2, Francia	3	10.0
Total	30	100.0

Tabla de frecuencia de grado científico y título académico

Título/grado	Frec.	%
Doctor/HDR	8	26,6
Máster	19	63,3
Ninguno	3	10
Total	30	100.0

Tabla de frecuencia de estudios actuales

Estudios	Frec.	%	Acum.
Doctorado/HDR	6	20	6
Maestría	3	10	9
Otros	21	70	30
Total	30	100.0	45

ANEXO 21

Resultados cuantitativos de la evaluación de los expertos

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Indicadores	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	4	23	3	0	0		30
2	1	26	3	0	0		30
3	0	1	29	0	0		30
4	0	2	28	0	0		30
5	0	3	27	0	0		30
6	3	24	3	0	0		30
7	3	24	3	0	0		30
8	27	3	0	0	0		30
9	4	22	4	0	0		30
10	24	6	0	0	0		30
Total	66	134	100	0	0	0	

Frecuencias acumuladas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	4	27	30	30	30
2	1	27	30	30	30
3	0	1	30	30	30
4	0	2	30	30	30
5	0	3	30	30	30
6	3	27	30	30	30
7	3	27	30	30	30
8	27	30	30	30	30

9	4	26	30	30	30
10	24	30	30	30	30

Frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	0,13	0,90	1,00	1,00	1,00
2	0,03	0,90	1,00	1,00	1,00
3	0,00	0,03	1,00	1,00	1,00
4	0,00	0,07	1,00	1,00	1,00
5	0,00	0,10	1,00	1,00	1,00
6	0,10	0,90	1,00	1,00	1,00
7	0,10	0,90	1,00	1,00	1,00
8	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00
9	0,13	0,87	1,00	1,00	1,00
10	0,80	1,00	1,00	1,00	1,00

Puntos de corte y escala									
Indicadores	Categorías				Promedio	N-Promedio	Todos iguales		
	MA	BA	A	PA					
1	-1,11	1,28	100,00	100,00	50,04	-2,61			BA
2	-1,83	1,28	100,00	100,00	49,86	-2,43			BA
3	-100,00	-1,83	100,00	100,00	24,54	22,89			A
4	-100,00	-1,50	100,00	100,00	24,62	22,80			A
5	-100,00	-1,28	100,00	100,00	24,68	22,75			A
6	-1,28	1,28	100,00	100,00	50,00	-2,57			BA
7	-1,28	1,28	100,00	100,00	50,00	-2,57			BA
8	1,28	100,00	100,00	100,00	75,32	-27,89			MA
9	-1,11	1,11	100,00	100,00	50,00	-2,57			BA
10	0,84	100,00	100,00	100,00	75,21	-27,78			MA
Suma	-304,5	201,62	1000	1000					
Promedio									
Puntos de corte	-27,68	20,162	100	100	47,43				

Matriz de relación indicadores-categorías					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1		X			
2		X			
3			X		
4			X		
5			X		
6		X			
7		X			
8	X				
9		X			
10	X				
Total	2	5	3	0	0

ANEXO 22

Prueba pedagógica. Pretest

Objetivo: Medir el nivel de preparación que poseen los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP.

Nombre y apellidos: _____

1. Defina los siguientes conceptos:

- Rasgos fono-prosódicos
- Variables prosódicas

2. Mencione las etapas del algoritmo para el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

3. Para la enseñanza de los RFP del FLE se emplean dos procedimientos importantes como la práctica y la corrección fonéticas.

-Exponga ejemplos concretos sobre cómo usted procede con cada uno de ellos.

4. Mencione las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionadas con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.

5. Ejemplifique con acciones realizadas por usted, la solución a los problemas concernientes al tratamiento de los rasgos fono-prosódicos del FLE.

ANEXO 23

Guía para la observación al desarrollo de las formas organizativas de superación profesional concebidas en el programa de superación profesional

Objetivo: Comprobar el nivel de preparación que van alcanzando los docentes de FLE para el tratamiento a los RFP, al cursar las formas organizativas de superación concebidas en el programa de superación profesional.

INDICADORES	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
1.Evidencia dominio de conocimientos en cuanto a: - Las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los rasgos fonoprosódicos del FLE. - Las concepciones teórico-metodológicas actuales relacionadas con el tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE. -El algoritmo de trabajo con los métodos, procedimientos y formas de evaluación inherentes al tratamiento a los rasgos fonoprosódicos del FLE, según lo establece el MCERL.			

INDICADORES	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
<p>2. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica los problemas de la práctica educativa relacionados con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE. -Propone acciones desde un enfoque multilingüe como lo establece el MCERL. -Expone y argumenta sus criterios y decisiones acerca de las propuestas y soluciones innovadoras que aplica. 			
<p>3. Actitudes para la solución de los problemas relacionados con el tratamiento a los rasgos fono-prosódicos del FLE.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Obtiene información mediante la autogestión del aprendizaje a través de la revisión de diversas fuentes y la confrontación de la información con otros profesionales. -Critica y reflexiona sobre su práctica educativa. -Se implica en la propuesta y puesta en práctica de soluciones innovadoras para resolver los problemas de la práctica educativa. 			

ANEXO 24

Resultados de la evaluación del pretest

Docentes en superación	DIMENSIONES			Evaluación Integral
	I	II	III	
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	1	1	1	1
4	2	2	2	2
5	1	1	1	1
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
8	1	1	1	1
9	2	2	2	2
10	1	1	1	1
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 25

Resultados de la evaluación del curso de posgrado

Docentes en superación	DIMENSIONES			Evaluación Integral
	I	II	III	
1	3	3	3	3
2	2	1	2	2
3	2	2	2	2
4	3	3	3	3
5	3	3	3	3
6	3	3	3	3
7	2	1	2	2
8	2	2	2	2
9	3	3	3	3
10	2	1	1	1
11	2	2	1	2
12	2	2	1	2

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 26

Resultados de la evaluación de la autopreparación

Docentes en superación	DIMENSIONES			Evaluación Integral
	I	II	III	
1	3	3	3	3
2	3	2	3	2
3	3	2	3	2
4	3	3	3	3
5	3	3	3	3
6	3	3	3	3
7	2	2	3	2
8	2	3	3	2
9	3	3	3	3
10	2	2	2	2
11	2	3	2	2
12	3	3	2	2

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 27

Resultados de la evaluación los talleres profesionales y del entrenamiento

Docentes en superación	DIMENSIONES			Evaluación Integral
	I	II	III	
1	3	3	3	3
2	3	3	3	3
3	3	3	3	3
4	3	3	3	3
5	3	3	3	3
6	3	3	3	3
7	3	3	3	3
8	3	3	3	3
9	3	3	3	3
10	2	2	2	2
11	2	3	3	3
12	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 28

Prueba pedagógica. Postest

Objetivo: Medir el nivel de preparación alcanzado por los docentes de FLE de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” en relación con el tratamiento a los RFP.

Nombre y apellidos: _____

1. Demuestre que el tratamiento a los RFP del FLE puede ser posible a través de la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Francesa” que usted imparte en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras.
2. Exponga cómo usted organiza el tratamiento a los RFP del FLE.
 - a) Ejemplifique las alternativas, métodos, procedimientos y medios de enseñanza que utiliza.
3. Valore de manera autocrítica su actitud ante los problemas más frecuentes que se presentan en su práctica educativa relacionados con el tratamiento RFP.
 - a) Ejemplifique con acciones concretas las soluciones innovadoras, aplicadas por usted, encaminadas a resolver estos problemas. Argumente las acciones propuestas.

ANEXO 29

Resultados de la evaluación del postest

Docentes en superación	DIMENSIONES			Evaluación Integral
	I	II	III	
1	3	3	3	3
2	3	3	3	3
3	3	3	3	3
4	3	3	3	3
5	3	3	3	3
6	3	3	3	3
7	3	3	3	3
8	3	3	3	3
9	3	3	3	3
10	2	2	2	2
11	2	3	3	3
12	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1)

ANEXO 30

Guide d'entretien

Objectif: Recueillir de l'information sur l'effectivité du programme de formation continue portant sur la préparation des enseignants de FLE pour le traitement des traits phono-prosodiques.

Questionnaire :

1. Dans quelle mesure le programme de formation continue que vous avez suivi vous a été utile?
2. Pensez-vous que ce dispositif de formation a satisfait vos attentes ?
3. Considérez-vous que le programme soit susceptible d'être appliqué dans un autre contexte ?
Sur quels critères ?
4. Pourriez-vous exprimer si pendant l'application du programme vous avez fait face à des obstacles qui vous ont empêché de respecter les exigences du dispositif ?

ANEXO 31

Guía para la entrevista a directivos de la Facultad de Ciencias Pedagógicas posterior a la instrumentación del programa de superación profesional

Objetivo: Constatar los criterios de los directivos de la Facultad de Ciencias Pedagógicas en torno a la superación profesional desarrollada con los docentes de FLE del departamento de Lenguas Extranjeras

1. ¿Qué criterios tiene usted acerca de la superación profesional ofrecida a los docentes de FLE acerca del tratamiento a los RFP?
2. ¿Cuáles son los mayores progresos que usted ha podido apreciar en la práctica educativa de estos docentes?
3. ¿Cuál es el estado de opinión de los docentes con relación a la superación recibida?
4. ¿En qué medida usted considera que se puede perfeccionar la superación diseñada?

Résumé

Dans le contexte des transformations de l'enseignement supérieur à Cuba et plus particulièrement de la formation des professeurs de langues étrangères, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est une priorité. Le but de cette recherche est d'étudier le processus de développement professionnel des enseignants universitaires et son objectif est de construire un programme de développement professionnel qui contribue à la préparation des enseignants de FLE pour le traitement des caractéristiques phono-prosodiques du français. L'apport théorique réside dans l'appui philosophique, sociologique, psychologique et pédagogique du programme de développement professionnel et dans les exigences pédagogiques qui guident la préparation des enseignants au traitement des caractéristiques phono-prosodiques du français, ce qui enrichira la didactique du FLE dans ce sens. La contribution pratique réside dans le programme, qui se compose de cinq domaines et d'un ensemble d'actions qui sont de nature intégrale et logique. Les actions sont insérées dans la formation continue de la Faculté des Sciences Pédagogiques et les méthodes de formation continue à Cuba sont utilisées. Lorsqu'il est évalué au moyen de critères d'expertise et d'expérimentation, on constate que le programme de formation continue a contribué de façon significative à la satisfaction des besoins d'amélioration des enseignants, d'où sa pertinence et son actualité dans les conditions de l'université cubaine.

Mots clefs: perfectionnement professionnel; préparation des enseignants; caractéristiques phono-prosodiques; programme de formation continue.

Abstract

In the context of the transformations of higher education in Cuba and more particularly the training of foreign language teachers, the teaching of French as a foreign language (FLE) is a priority. The purpose of this research is to study the professional development process of university teachers and its objective is to build a professional development program that contributes to the preparation of FLE teachers for the treatment of the phono-prosodic characteristics of French. The theoretical contribution lies in the philosophical, sociological, psychological and pedagogical support of the professional development programme and in the pedagogical requirements that guide the preparation of teachers to deal with the phono-prosodic characteristics of French, which will enrich the teaching of French as a foreign language in this sense. The practical contribution lies in the programme, which consists of five areas and a set of actions that are integral and logical in nature. The actions are integrated into the continuous design of the Faculty of Pedagogical Sciences and the methods of continuous training in Cuba are used. When evaluated using expertise and experimentation criteria, it can be seen that the in-service training programme has made a significant contribution to meeting the improvement needs of teachers, hence its relevance and timeliness in the conditions of the Cuban university.

Keywords: professional development; teacher preparation; phono-prosodic characteristics; in-service training program.