

Vol. 5, N° 9
(Janvier-Juin)
2024

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Dépôt Légal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Recherche doctorale:

*Le récit, une élaboration intellectuelle
teintée d'interdisciplinarité et de
complexité*

Leadership Transformationnel:

Clé du Succès dans l'Éducation

Musique, philosophie et transcomplexité

*Une conjonction entre l'homme, la
mélodie, la pensée et la réalité*

Autres thèmes

*Promouvoir l'enseignement
secondaire et secondaire de base :
stratégies pour le développement de
l'intelligence émotionnelle en classe*

*Postgraduate virtuel sur les
paradigmes de recherche: une
expérience cubaine en temps de
pandémie*

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 5, número 9 enero - junio, 2024

Redip

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

<https://redip.iesip.edu.ve/>

fediesip

**FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordinación editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X>

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP

Editor: Fondo Editorial del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado.

San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela

Barrio Obrero. Quinta La Macarena

Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.

<http://iesip.edu.ve>



Redip by Fediesip is licensed under a Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Redip, Revista Digital de Investigación y Postgrado, publicación semestral, Vol. 5 N° 9, enero – junio 2023. Editor responsable: Omar Escalona Vivas. Domicilio de la publicación: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip). San Cristóbal, estado Táchira–Venezuela. Teléfono: (+58) 04147158835. Correo electrónico: redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigación y Postgrado. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

Objetivo y alcance de REDIP

El objetivo de REDIP es divulgar investigaciones, ensayos, artículos científicos y experiencias innovadoras realizados por estudiantes de postgrado en temas ciencias sociales, educación y epistemología. Asimismo, dado que la finalidad de la revista es comunicar información científica, hay que aludir a los destinatarios de todo el proceso, que no son otros que los lectores.

REDIP encuentra indexada en la *Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales LatinREV*, *Google Scholar*, *Academic Resource Index ReseachhBib*, *EuroPub*, *Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales (La)* e *INTERNET ARCHIVE*. La revista es firmante de la *Declaración de San Francisco DORA*, *Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest BOAI* y de la *Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo CPT+10*. REDIP tiene presencia en redes sociales como Linkein, Instagram y Facebook. La revista opera bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional*; toda obra derivada, deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto CC-BY-NC-SA que se otorga en la publicación original. La revista tiene el *International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X* indexado por Carretera, número internacional normalizado de publicaciones seriadas. El número de *Depósito Legal TA2019000041* ha sido asignado en fecha 4 de Septiembre de 2019 por el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley. ISSN asignado por Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela.

El acceso a Redip se puede realizar desde los siguientes enlaces

URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

Bing: www.bing.com/se...

Yahoo: search.yahoo.com.



Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado

Directora General

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Coordinador General Académico

Marco José Roa Méndez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Secretario General

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Email: oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 5, número 9 juillet - décembre, 2024

Comité Editorial

Rédacteur en Chef (Editor Jefe)

Omar Escalona Vivas. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Coordinateurs Internationaux (Coordinadores Internacionales)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Ciencias, Mención Gerencia. Universidad Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Postdoctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conseil Scientifique (Consejo Científico)

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Ciencias Gerenciales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gamil.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio -Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestión de las tecnologías educativas. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colombia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Filosofía de la Ciencia. Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. México. Email: damianislas@ujed.mx

Conseil International des Relecteurs (Consejo Internacional de Revisores)

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Física, Postdoctorado en Nanotecnología. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en Ciencias en Físicas. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Ciencias de la Educación. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombia: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Estadística e Investigación de Operaciones. Universidad de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela: E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. en Física. Universidad de Zaragoza. Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza - España. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. en Física de la Materia Condensada. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa - Perú. E-mail: gmarquez@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr en Educación Mención Currículo. Universidad de Los Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Ciencias Biológicas y Doctor en Ciencias Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Máster en Física y Tecnologías Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Perú. E-mail: c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingeniería Mecánica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Perú. E-mail: jmilon@utp.edu.pe>

Jesús Tanori Quintana. Dr. en Ciencias Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conseil Éditorial Institutionnel IESIP (Consejo editorial institucional IESIP)

Coordination (Coordinación)

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. Email: oscarduarte@iesip.edu.ve

Conseil Technique (Consejo Técnico)

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. en Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Traducteur (Traductor)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corp cigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Gestion Technique (Gestión Técnica)

Luis Lobo. Dr. en Matemática. E-mail: luis.lobo0811@gmail.com.

Indexations

Notre revue est répertoriée dans les bases de données et systèmes d'information scientifiques suivants:

Bases de données internationales sélectives



Plateformes d'évaluation des revues



Réper-

toires Sélectifs



Hémérothèques Sélectives



Politiques de copyright des éditeurs et auto-archivage



Catalogues de Bibliothèques Internationales





Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



ANDERSON
UNIVERSITY

Hanzehogeschool
Groningen

University of Applied Sciences



LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY





Signataires de



Éditorial

Dépassant les frontières: un voyage multidisciplinaire à travers la connaissance dans REDIP

Le lancement d'une revue scientifique représente l'occasion pour une institution de dépasser les frontières en diffusant la connaissance. REDIP, née en 2019 dans ce but, a rencontré des défis en cours de route, mais l'effort collaboratif a ouvert la voie vers le succès. L'amélioration constante de la publication a été cruciale pour atteindre des normes internationales, et chaque numéro publié reflète le résultat de ces efforts.

Nos collaborateurs sont notre plus grande valeur et source de fierté, permettant aux lecteurs de trouver des informations pertinentes dans les divers articles et essais publiés. Divers sujets éducatifs ont été abordés, et la citation de nos travaux dans différentes publications souligne leur contribution à la communauté scientifique mondiale.

Les liens forgés depuis le début se renforcent dans ce numéro, diffusant en quatre langues (espagnol, anglais, portugais et français) et élargissant notre portée à un plus grand nombre de lecteurs. Nous espérons que nos articles et essais continueront de suivre le chemin tracé, intégrant des connaissances et attendant avec enthousiasme les nouveaux manuscrits de nos lecteurs et futurs collaborateurs pour les prochains numéros de REDIP.

Depuis l'île de Cuba, les docteurs Rosa et Dianelys présentent un travail qui reflète les expériences au niveau du postgraduat à l'Université Médicale de La Havane. L'incursion dans un modèle virtuel pour le postgraduat pendant la pandémie a été une expérience enrichissante, nous amenant à réfléchir sur la nouvelle façon de développer le processus éducatif. Ce travail offre aux lecteurs un réseau de concepts et d'éléments d'intérêt, prêts à être explorés et révisés selon la convenance du lecteur.

Le Dr Savier partage avec nous son étude intitulée "L'intelligence émotionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires". Cette recherche révèle des aspects pertinents qui peuvent servir de référence théorique pour les travaux en cours aujourd'hui. Un chercheur suit toujours les traces laissées par d'autres collègues avec leurs contributions, et ce travail de Savier se présente comme une précieuse contribution au domaine, fournissant des idées qui peuvent enrichir et orienter les recherches futures.

Dans cette série de travaux, le Dr Adrián Filiberto nous plonge dans un discours éloquent révélant de nouveaux concepts à prendre en compte dans le contexte d'une thèse de doctorat. Il explore un univers discursif allant du disciplinaire, de l'interdisciplinaire et du transdisciplinaire au complexe et au transcomplexe. Il souligne la nécessité d'un tournant herméneutique dans le discours d'une thèse de doctorat, guidé par une boussole indiquant un point spécifique dans le lexique complexe de l'acte communicatif, marquant ainsi le chemin à suivre pour le chercheur.

De la Colombie, les spécialistes Sandra, Estela et Edni nous guident à travers la participation éducative, se concentrant sur les parents et la communauté, établissant une connexion intrinsèque avec la performance scolaire. Une définition globale qui met en évidence l'importance de la collaboration famille-école, explorant différentes formes de participation. L'article approfondit le rôle fondamental de la participation éducative et les facteurs qui influent sur son succès, ainsi que son impact sur la performance scolaire.

De même, Alix, César et Nubia partagent leur expérience pédagogique dans un article détaillant des stratégies pour cultiver l'intelligence émotionnelle en classe, renforçant l'éducation de base. Il est souligné que l'enseignant est fondamental dans le processus éducatif et doit veiller à son développement continu. De plus, la nécessité et la responsabilité des institutions et de l'État de fournir des programmes de formation continue pour les enseignants sont mises en avant.

Dans la perspective d'enrichir le contenu de ce numéro, le Dr Freddy et le M. Sc. Jhon nous parlent dans leur article du leadership transformationnel dans l'éducation, essentiel pour la gestion et l'impact éducatif car il inspire



et motive vers des objectifs partagés, favorisant un environnement positif. Cette approche se distingue comme déterminante pour la réussite académique, redéfinissant le rôle éducatif et créant un environnement enrichissant ; c'est pourquoi ils nous invitent à explorer et à réfléchir sur sa pertinence et son potentiel transformateur du leadership.

De même, dans ce numéro, on trouve le travail des M.Sc. Carlos, Katherine et Edilsa, où le lecteur pourra trouver une perspective scientifique indissociable de la relation entre orientation professionnelle et intelligences multiples. Les auteurs de l'article présentent une approche innovante qui intègre l'orientation professionnelle avec les théories des intelligences multiples, offrant une vision complète et enrichissante pour le développement personnel et professionnel. Nous espérons que ceux qui lisent ce travail en profiteront et trouveront de l'inspiration pour leur propre croissance professionnelle !

Un autre type de travail précieux de ce numéro est l'essai de la maîtrisante Digna Julio, qui, à travers une analyse détaillée de l'ordonnancement juridique du système éducatif au Venezuela, souligne l'importance de la Constitution en tant que norme suprême et de la Loi organique de l'éducation. Nous espérons que ces informations seront très utiles pour comprendre les fondements et la hiérarchie du cadre légal qui régit le système éducatif vénézuélien.

L'étudiante de doctorat vénézuélienne, Yselia López, présente une analyse stimulante du débat autour de la praxis éducative du point de vue de la pédagogie et de la didactique critique. Ses affirmations soulignent la nécessité impérieuse d'une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement universitaire, les alignant sur la vision, l'innovation et les solutions nécessaires pour relever les défis éducatifs contemporains. De même, à travers son essai, López défend une pédagogie critique qui soit participative, interculturelle, pro-égalité, équitable et inclusive, fondée sur la théorie critique, et qui prépare les étudiants à relever les défis de la société actuelle.

L'essai des étudiants de doctorat Dustin et Zuly, intitulé "Formation continue des enseignants pour l'inclusion éducative basée sur l'enseignement par compétences", examine comment la société contemporaine redéfinit l'éducation et la formation continue des enseignants, soulignant l'importance de l'inclusion et de la méthodologie basée sur les compétences. Le travail met en évidence la nécessité de former les éducateurs pour promouvoir une éducation inclusive, proposant des changements significatifs et des stratégies de haute qualité. De plus, il met en avant la relation étroite entre la formation inclusive et l'enseignement basé sur les compétences, soulignant des changements profonds et un engagement envers l'excellence éducative. Cette approche intégrée vise à renforcer l'enseignement et à s'adapter à différentes perspectives et tendances éducatives.

En conclusion de ce numéro, le Dr. Gregth Hernández nous guide à travers un essai qui explore la musique, la philosophie et la transcomplejidad comme une amalgamation entre l'homme, la mélodie, la pensée et la réalité. Mettant en avant la connexion entre la musique et la pensée, Hernández réfléchit sur leur rôle en tant que formes d'art cherchant l'équilibre entre la science, l'art, la logique et l'émotion. Il aborde le besoin humain de maintenir une vision intégrale et transcendantale, surtout à l'ère de la transcomplejidad. L'essai révèle comment la musique agit comme précurseur de la transcomplejidad, posant des questions sur son rôle en tant que code transcomplexe et sa relation intrinsèque avec la philosophie. Il propose un voyage entre la musique et la philosophie comme moyen de surmonter les frontières classiques et de construire de nouvelles représentations dans la re-signification de la réalité.

Nous espérons que les travaux qui composent ce numéro seront appréciés par tous nos lecteurs."

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>



Editorial

Trascendiendo Fronteras: Un Viaje Multidisciplinario a través del Conocimiento en REDIP

El inicio de una revista científica representa la oportunidad para que una institución trascienda fronteras mediante la difusión del conocimiento. REDIP, nacida en 2019 con este propósito, ha enfrentado desafíos en su trayecto, pero el esfuerzo colaborativo ha allanado el camino hacia el éxito. La constante mejora editorial ha sido crucial para alcanzar estándares internacionales, y cada número publicado refleja el fruto de estos esfuerzos.

Nuestros colaboradores son nuestro mayor valor y fuente de orgullo, permitiendo a los lectores encontrar información de gran relevancia en los diversos artículos y ensayos publicados. Se han abordado temáticas educativas diversas, y la citación de nuestros trabajos en diferentes publicaciones destaca su contribución a la comunidad científica global.

Los lazos forjados desde el inicio se fortalecen en el presente número, divulgando en cuatro idiomas (español, inglés, portugués y francés) y ampliando nuestro alcance a un mayor número de lectores. Esperamos que nuestros artículos y ensayos continúen siguiendo la senda trazada, internalizando conocimientos y anticipando con entusiasmo los nuevos manuscritos de nuestros lectores y futuros colaboradores para los próximos números de REDIP.

Desde la isla de Cuba, las doctoras Rosa y Dianelys presentan un trabajo que refleja las experiencias a nivel de postgrado en la Universidad Médica de La Habana. La incursión en un diseño virtual para postgrado durante la pandemia ha sido una experiencia enriquecedora, llevándonos a reflexionar sobre la nueva forma de desarrollar el proceso educativo. Este trabajo ofrece a los lectores un entramado de conceptos y elementos de interés, listos para ser explorados y revisados según la conveniencia del lector.

El Dr. Savier comparte con nosotros su estudio titulado "La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios". Esta investigación revela aspectos relevantes que pueden servir como referencia teórica para trabajos en desarrollo en la actualidad. Un investigador siempre sigue las huellas que dejan otros colegas con sus contribuciones, y este trabajo de Savier se presenta como una valiosa contribución al campo, proporcionando insights que pueden enriquecer y orientar investigaciones futuras.

En esta serie de trabajos, el Dr. Adrián Filiberto nos sumerge en un discurso elocuente que revela nuevos constructos a tener en cuenta en el contexto de una tesis doctoral. Se introduce en un universo discursivo que abarca desde lo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario hasta lo complejo y transcomplejo. Se plantea la necesidad de un giro hermenéutico en el discurso de una tesis doctoral, guiado por una brújula que señala un punto específico en el complejo lexical del acto comunicativo, marcando así el camino a seguir para el investigador.

Desde Colombia, las especialistas Sandra, Estela y Edni nos guían a través de la participación educativa, enfocándose en padres y comunidad, estableciendo una conexión intrínseca con el rendimiento escolar. Una definición integral que resalta la importancia de la colaboración familia-escuela, explorando diversas formas de participación. El artículo profundiza en el papel fundamental de la participación educativa y los factores que influyen en su éxito, así como su impacto en el rendimiento escolar.

Asimismo, Alix, César y Nubia comparten su experiencia pedagógica en un artículo que detalla estrategias para cultivar la inteligencia emocional en el aula, fortaleciendo la educación básica. Se destaca que el docente es fundamental en el proceso educativo y debe cuidar su desarrollo formativo. Además, se enfatiza la necesidad y responsabilidad de las instituciones y el Estado en proporcionar programas de formación continua para el profesorado.



En la perspectiva de enriquecer el contenido del presente número el Dr. Freddy y el M. Sc. Jhon nos cuentan en su artículo que el liderazgo transformacional en la educación es esencial para la gestión y el impacto educativo porque inspira y motiva hacia metas compartidas, promoviendo un ambiente positivo. Este enfoque se destaca como determinante para el éxito académico, redefiniendo el papel educativo y creando un entorno enriquecedor; razón por la cual nos invitan a explorar y reflexionar sobre su relevancia y potencial transformador del liderazgo.

Igualmente, en este número se encuentra el trabajo de los M.Sc. Carlos, Katherine y Edilsa en donde el lector podrá encontrar una perspectiva científica inseparable sobre la relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples. Los autores del artículo presentan un enfoque innovador que integra la orientación vocacional con las teorías de las inteligencias múltiples, ofreciendo una visión integral y enriquecedora para el desarrollo personal y profesional. ¡Esperamos que quienes lean este trabajo lo disfruten de esta lectura y encuentren inspiración para su propio crecimiento profesional!

Otro tipo de trabajo valioso del número es el ensayo de la maestrante Digna Julio quien a través de un análisis detallado del ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela, resalta la importancia de la Constitución como norma suprema y la Ley Orgánica de Educación. Esperamos que esta información sea de gran utilidad para comprender los fundamentos y la jerarquía del marco legal que rige el sistema educativo venezolano.

La estudiante de doctorado venezolana, Yselia López, presenta un estimulante análisis del debate en torno a la praxis educativa desde la perspectiva de la pedagogía y didáctica crítica. Sus planteamientos subrayan la imperante necesidad de una reflexión crítica sobre las prácticas docentes universitarias, alineándolas con la visión, innovación y soluciones requeridas para abordar los desafíos educativos contemporáneos. De la misma manera, desde su ensayo López defiende una pedagogía crítica que sea participativa, intercultural, pro-igual, equitativa e incluyente, fundamentada en la teoría crítica, y que prepare a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad actual.

El ensayo de los estudiantes de doctorado Dustin y Zuly titulado "Formación Permanente del Docente para la Inclusión Educativa basada en la Enseñanza por Competencia" examina cómo la sociedad contemporánea redefine la educación y la formación continua de docentes, subrayando la importancia de la inclusión y la metodología basada en competencias. El trabajo destaca la necesidad de capacitar a los educadores para impulsar una educación inclusiva, proponiendo cambios significativos y estrategias de alta calidad. Además, resalta la estrecha relación entre la formación inclusiva y la enseñanza basada en competencias, enfatizando cambios profundos y un compromiso con la excelencia educativa. Este enfoque integral busca fortalecer la enseñanza y adaptarse a diversas perspectivas y tendencias educativas.

En el cierre de este número, el Dr. Gregth Hernández nos guía a través de un ensayo que explora la Música, filosofía y transcomplejidad como una amalgama entre el hombre, la melodía, el pensamiento y la realidad. Destacando la conexión entre música y pensamiento, Hernández reflexiona sobre su función como formas de arte que buscan equilibrio entre ciencia, arte, lógica y emoción. Aborda la necesidad humana de mantener una visión integral y trascendental, especialmente en la era de la transcomplejidad. El ensayo revela cómo la música actúa como precursora de la transcomplejidad, planteando preguntas sobre su papel como código transcomplejo y su relación intrínseca con la filosofía. Propone un recorrido entre música y filosofía como medio para superar fronteras clásicas y construir nuevas representaciones en la resignificación de la realidad.

Esperamos los trabajos que conforman el presente número sean del agrado de todos nuestros lectores

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>



Contenus

Comité Éditorial / Comité Editorial.....	7-9
Indexations / Indexaciones.....	11-14
Éditorial / Editorial.....	15-20

Articles de recherche / Artículos de Investigación..... 23-58

Postgraduate virtuel sur les paradigmes de recherche: une expérience cubaine en temps de pandémie.....25-39

Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia.

Dra. Rosa María Medina Borges et Dra. Dianelys Hernández Chisholm.

L'intelligence émotionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires.....41-58

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

Dr. Savier Fernando Acosta Faneite.

Articles de revue / Artículos de revisión.....61-143

Recherche doctorale: le récit, une élaboration intellectuelle teintée d'interdisciplinarité et de complexité.....61-85

La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad

Post-doc. Adrián Filiberto Contreras Colmenares.

Explorant la relation entre la participation éducative et la performance scolaire au niveau de l'éducation initiale.....87-98

Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación

Spé. Sandra Milena Hincapi Bernal, Spé. Estela Maldonado Duran et Spé. Edni Rosalba Belisario

Promouvoir l'enseignement secondaire de base: stratégies pour le développement de l'intelligence émotionnelle en classe.....99-113

Potenciando la Educación Básica Secundaria y Media: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula

Mag. Alix Rocio Duarte Suescún, Mag. César Augusto Barajas Mendoza et Mag. Nubia Andrea Prada Quintero

Leadership Transformationnel: Clé du Succès dans l'Éducation.....115-129

Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación

Post-doc. Freddy Martin Duarte Ramírez et Jhon Enrique Bohorquez López

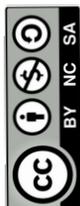
Relation entre l'orientation professionnelle et les intelligences multiples: une perspective scientifique inséparable.....131-143

Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable

Mag. Carlos Andrés Vesga Galvis, Mag. Katherine Johana Ramírez Jiménez y Mag. Edilsa Flórez Zambrano



Essais / Ensayos.....	147-185
L'Ordre juridique du système éducatif: Fondements et Hiérarchie.....	147-154
El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía <i>Digna Estefanía Julio Valencia</i>	
Praxis éducative depuis la pédagogie et la didactique critiques.....	155-162
Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica <i>MSc. Yselia López</i>	
Formation continue des enseignants pour une inclusion éducative basée sur l'enseignement par compétences.....	163-176
Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia <i>MSc. Dustin Martínez Mora y MSc. Zuly Yobana Ramírez García</i>	
Musique, philosophie et transcomplexité: une conjonction entre l'homme, la mélodie, la pensée et la réalité.....	177-185
Música, filosofía y transcomplejidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad <i>Dr. Gregth Raynell Hernández Buenaño</i>	
Politique Éditoriale de la Revue.....	186-187
Política Editorial de la Revista	
Procédure suivie lors de la réception, de la sélection et de l'évaluation des originaux.....	188-189
Procedimiento Seguido en la Recepción, Selección y Evaluación de Originales	



Articles de recherche



Postgraduate virtuel sur les paradigmes de recherche: une expérience cubaine en temps de pandémie

Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia



Rosa María Medina Borges*
<https://orcid.org/0000-0002-3592-1745>
La Habana / Cuba



Dianelys Hernández Chisholm**
<http://orcid.org/0000-0002-7482-1907>
La Habana / Cuba

Reçu: Mai/12/2023 **Révisé:** Mai/25/2023 **Accepté:** Juillet/21/2023 **Publié:** Janvier/10/1024

Comment citer: Medina, B. R. M. et Hernández, C. D. (2024). Postgraduate virtuel sur les paradigmes de recherche: une expérience cubaine en temps de pandémie. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 25-39. <https://doi.org/10.59654/redip.v5i9.96>

* Post-doctorat en Sciences Sociales, Enfances et Jeunesses. Docteur en Sciences Pédagogiques. Maîtrise en Histoire Contemporaine. Université Médicale de La Havane, Cuba. Conseillère en Grade Scientifique. Email: rosamedina2002@gmail.com

** Docteur en Sciences de l'Éducation Médicale. Université Médicale de La Havane, Cuba. Cheffe du Département des Études Supérieures et de la Recherche. Email : diachisholm@infomed.sld.cu



Résumé

L'article vise à évaluer la pertinence du troisième cycle sur les paradigmes de recherche à l'époque de la Covid-19, réalisé à l'Université Médicale de La Havane entre mai et juillet 2021. À partir d'une approche méthodologique qualitative, les urgences qui ont conduit à la conception du troisième cycle à partir de la virtualité ont été systématisées. Il aborde l'entrelacement des positions et des approches de nombreux auteurs sur les événements liés à la maladie mentionnée, ainsi que la prise de conscience de la nécessité de repenser les paradigmes de recherche face à l'urgence sanitaire mondiale. La validité de l'expérience permet sa continuité et son amélioration.

Mots-clés: paradigmes de recherche, science, éducation post-universitaire, virtualité, pandémie.

Resumen

El artículo se propone valorar la pertinencia del postgrado sobre paradigmas de investigación en tiempos de la Covid 19, realizado en la Universidad Médica de la Habana entre mayo-julio del 2021. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se sistematizaron las urgencias que conllevaron al diseño del postgrado desde la virtualidad. Se aborda el entretrejo de posiciones y enfoques de numerosos(as) autores(as) acerca de los acontecimientos vinculados a la mencionada enfermedad, así como la toma de conciencia sobre la necesidad de repensar los paradigmas investigativos ante la emergencia sanitaria global. La validez de la experiencia permite su continuidad y mejoramiento.

Palabras clave: paradigmas de investigación, ciencia, educación de postgrado, virtualidad, pandemia.

Introduction

Un coronavirus appelé SARS-CoV-2, d'apparence belle et extravagante, a fait irruption en 2020 pour voler la vedette à la vie planétaire. Comme s'il résumait en lui tous les problèmes du monde globalisé (Medina, 2021a). Selon Maldonado (2021a), avec la crise pandémique, il est apparu, une fois de plus, qu'il existe des phénomènes imprévisibles en matière de santé qui ne peuvent et ne doivent pas être négligés. La Covid-19 a pris tout le monde par surprise; même les meilleurs scientifiques du monde ne l'ont pas vu venir. Il n'existait pas non plus, au départ, de vaccins ou de solutions définitives à la crise sanitaire mondiale qui s'est produite.

Ces événements ont remis - encore une fois - au centre des débats la question de la validité des paradigmes scientifiques. Un sujet d'une importance vitale pour la recherche (dans la recherche de médicaments et de technologies pour traiter les symptômes et les séquelles de la maladie). À ce moment-là, le débat sur les paradigmes traversait toutes les sphères de la vie sociale, notamment l'éducation (dans ses dimensions pédagogiques et didactiques).



Il y a eu beaucoup de questions en peu de temps : étions-nous, les enseignants de l'université médicale, préparés à comprendre la crise pandémique à partir des sciences? Comment nous préparer en un temps record pour rechercher et publier à partir de nos domaines de connaissance respectifs ? Comment assumer les impacts générés et continuer les processus de formation à partir de la virtualité?

L'article présente la proposition de post-graduation virtuelle sur la nécessité de *repenser les paradigmes de recherche face aux nouvelles réalités émergentes* de la pandémie de la Covid-19. Une analyse valorisante des supports technologiques disponibles pour son enseignement, des contenus abordés, des principales propositions didactiques et scientifiques faites par les enseignants participants à sa première édition est effectuée. Le retour d'information final appliqué est rapporté. L'expérience s'est déroulée à l'Université des Sciences Médicales de La Havane (UCMH), dans sa Faculté de Technologie de la Santé (FATESA).

L'éducation médicale cubaine occupe une place avancée sur le continent latino-américain, car elle forme des professionnels cubains et d'autres nationalités à exercer la médecine sociale, grâce à la formation dans diverses techniques supérieures de santé et plus de dix carrières universitaires (médecine, stomatologie, infirmerie, thérapie physique et réhabilitation, hygiène et épidémiologie, systèmes d'information en santé, entre autres).

La formation médicale cubaine est reconnue pour appliquer le principe directeur de l'*éducation par le travail et pour le travail*, pendant la période étudiante et avec la prestation de services de santé à Cuba et à l'international. En raison de la variété des spécialités enseignées, elle est institutionnalisée dans 13 facultés, et le corps professoral est à son tour très hétérogène en termes de spécialités et de formation académique.

Il est important de souligner qu'au moment de la délivrance de la post-graduation, les enseignants étaient avec les étudiants, menant des enquêtes actives pour la prévention et la détection des cas de Covid-19 et donnant des cours virtuels. Les temps et les espaces, les formats et les dynamiques, le domestique et l'institutionnel, les données et les expériences, le public et le privé, ont mis sous tension le domaine de l'éducation médicale.

Cette particularité de travail a influencé, conjointement avec les limitations technologiques, le manque d'alphabétisation informationnelle d'une partie du corps professoral (plus âgé) et la divulgation limitée qui a pu être faite pour les études de troisième cycle, de sorte que seulement 12 des 25 places disponibles ont été pourvues.

D'un point de vue qualitatif, on peut considérer que la réalisation du cours a été optimale et enrichissante, car les enseignants inscrits, hommes et femmes, sont tous des leaders scientifiques possédant des diplômes universitaires de doctorat ou de maîtrise. Ils occupent également des responsabilités telles que: (a) chef du département de troisième cycle et méthodologues du même, (b) chef du département d'anglais à des fins spécifiques, (c) enseignants dans les domaines: systèmes d'information en santé, réhabilitation en santé, hygiène et épidémiologie, et pharmacologie.



La conception méthodologique et la stratégie pédagogique pour la mise en œuvre du troisième cycle ont commencé par un effort interdisciplinaire visant à articuler les problèmes étudiés par différents domaines de la connaissance: méthodologie de recherche, épidémiologie critique, santé internationale, et problèmes sociaux de la science et de la technologie (PSCT).

Certaines caractéristiques de la virtualité à l'Université des Sciences Médicales de La Havane (UCMH) pendant la pandémie

Les premières réactions des institutions universitaires cubaines aux mesures sanitaires dictées par des organisations internationales et appliquées par le gouvernement n'ont pas beaucoup différé de celles expérimentées ailleurs et ont été, comme on pouvait s'y attendre, de continuité. Des ajustements rapides des programmes ont été demandés pour des propositions virtuelles, afin de tirer le meilleur parti possible du support technologique disponible.

Dans de telles circonstances inédites, il était nécessaire de prendre conscience plus dynamiquement de la nécessité de faire de la science et de repenser la manière de concentrer la recherche sur de nouveaux contextes. C'est ce à quoi appelle [Puiggrós \(2021\)](#) lorsqu'il interroge les enseignants sur l'impératif d'articuler de nouveaux entrelacements et énonciations entre les termes: contingence - expérience - héritage - création, dans les débats pédagogiques et scientifiques actuels.

Comme le soulignent [Coicaud, Martinelli et Rozenhauz \(2021\)](#), travailler dans la virtualité nécessite une mise à jour constante, exigeant des politiques et des décisions claires, car les universités ne changent pas sans l'engagement des enseignants, ni ceux-ci sans celui des institutions. Leur appropriation pour transformer l'enseignement est un processus qui prend du temps. Cependant, nous pensons que les crises peuvent générer et motiver des opportunités de croissance tant institutionnelle que personnelle. Les objectifs dilués dans le temps peuvent parfois se dissoudre, tandis qu'ils peuvent prendre de la force et des impulsions étonnantes dans les moments d'urgence.

Une fois "dépassée" la phase la plus critique de la pandémie, en période de récupération ou, éventuellement, de post-pandémie, il est impératif de systématiser les expériences appliquées pour signifier combien de ce qui a été fait acquiert une connotation pour être normalisé dans les pratiques pédagogiques.

Que ce soit au niveau des études supérieures ou des études de premier cycle, cette secousse que nous vivons encore souligne l'impératif non seulement de nous former dans les matières que nous enseignons, mais aussi de chercher des dialogues de savoirs à travers l'interdisciplinarité et même la transdisciplinarité. D'autre part, nous débarrasser de la reproduction de l'information, des cours ennuyeux, et innover avec des méthodologies plus efficaces mais toujours connectées avec les objectifs et le contexte éducatif dans lequel nous agissons. Publier pour nous interconnecter devient aussi une habitude incontournable.



L'éducation médicale cubaine se déroule dans un pays bloqué par le gouvernement américain depuis plus de 60 ans. En résumé, cela signifie être soumis à un cadre juridique confus ayant un caractère extraterritorial et qui affecte toutes les relations économiques et commerciales de Cuba sur la scène internationale (ce qui peut être catalogué comme la guerre économique la plus longue et la plus durable depuis l'après-guerre). Le blocus affecte également de manière multidimensionnelle toutes les sphères sociales (accès aux TIC, dans l'idéologique-culturel: sensation de place assiégée, entre autres).

L'accès à l'éducation en général, et à l'éducation médicale en particulier, à l'utilisation des TIC à des fins éducatives, est encore limité. Au cours des cinq dernières années, des investissements d'État ont été réalisés dans le domaine des télécommunications, et la capacité a été augmentée pour fournir des services. Malgré les efforts de l'État cubain pour élargir la connectivité et l'informatisation de la société cubaine, cela reste bien en dessous de ce qui est aspiré et nécessaire. À Cuba, se connecter à Internet via des téléphones mobiles est encore coûteux, bien qu'avec une tendance soutenue à la baisse des prix. Les étudiants et les enseignants disposent de la 2G, 3G ou 4G, selon la disponibilité des téléphones, qui sont principalement importés par des voyageurs ou des parents (parfois d'occasion). Le marché de détail intérieur pour les équipements informatiques et de téléphonie mobile est très limité.

Étant donné cette situation, on peut affirmer qu'avec la modalité en présentiel, il est peu probable d'utiliser Internet de manière durable et en temps réel dans toutes les dizaines de scénarios éducatifs de l'éducation médicale, puisque l'université est située non seulement dans les facultés, mais dans de nombreux espaces formateurs accrédités à cet effet: hôpitaux, polycliniques, cabinets médicaux (parmi d'autres institutions de santé).

Pour certaines disciplines prioritaires, il s'agit de garantir intentionnellement cet accès par la distribution et l'utilisation de la base technologique institutionnelle, avec des critères de rationalité et d'efficacité. Dans les modes à distance ou virtuels, l'option d'accès et le support technologique pour transmettre -en temps réel ou synchrone- des vidéoconférences ou des ateliers en ligne n'existent pas de manière majoritaire; en utilisant ZOOM ou d'autres plateformes. L'utilisation asynchrone de l'Aula Virtual en Salud (AVS) prédomine, dans le cadre de l'Université Virtuelle de la Santé (UVS).

L'UVS de Cuba a été créée en 2001 (Zacca, Diego et López, 2008), et son AVS est supportée sur la plateforme Moodle. La contingence dérivée de la situation épidémiologique a permis son extension et a encouragé son utilisation non seulement pour les activités de troisième cycle, mais aussi pour le premier cycle.

Les ressources didactiques pour la conception et la mise en œuvre des cours virtuels sont concentrées dans les unités didactiques suivantes : guide d'orientation général du cours en question, avec la conception des activités à développer par les étudiants (tant pour l'autocontrôle que pour les tâches évaluatives à remettre et leur calendrier correspondant) et la bibliographie générale disponible. Chaque sujet inclut un dossier contenant: un guide d'orientation spécifique,



une bibliographie (tant basique que complémentaire); ainsi que les conférences (en PowerPoint ou au format PDF).

Habituellement, un forum général du cours est conçu, ainsi que des forums - évaluatifs ou non - pour chaque sujet; permettant l'interaction (asynchrone) entre les enseignants et les étudiants. Les enseignants qui participent pour la première fois à l'éducation virtuelle conçoivent les cours et se forment simultanément à la maîtrise de la plateforme Moodle 3.0. Il existe d'autres ressources disponibles qui sont encore en attente d'utilisation en raison de la capacité technologique limitée disponible et/ou parce qu'elles nécessitent des processus d'apprentissage continus de la part des enseignants et des étudiants.

Conception du programme

Le cours sur la *refonte des paradigmes de recherche face aux nouvelles réalités* se concentre sur la logique de la recherche (la concevant comme un moment supérieur de la méthodologie de la recherche). Dans son programme, il est précisé qu'il ne s'agit pas d'un cours de méthodologie de base, car on considère que les étudiants ont déjà surmonté ce niveau de préparation à la recherche. Il comprend des exercices critiques inhabituels dans les études de santé de troisième cycle, se référant à l'approche des différents paradigmes de recherche, les débats méthodologiques actuels; et la remise en question face aux nouvelles circonstances que vit le monde en général, et les processus de santé, en particulier, dans le scénario actuel.

Il est conçu comme un espace de mise à jour sur les nouvelles perspectives des recherches liées à la santé. Il met également l'accent sur le fait que chaque étudiant doit exemplifier, à partir de sa spécialité et en dialogue avec d'autres, les problèmes possibles qui peuvent être étudiés avec de nouvelles perspectives tissées par les participants.

La proposition du programme de troisième cycle est structurée en trois thèmes:

Le thème 1, *Recherche scientifique et paradigmes*, comprend trois conférences. Dans la première, loin de fournir des concepts, on articule les opinions de divers auteurs sur les principaux paradigmes: a) positiviste ou quantique, b) qualitatif, c) critique, et d) complexité. Parmi eux, on peut citer: Almeida (1992, 2007), Melero (2012), Colmenares (2012), Sequera (2014), Breilh (2015), Torres (2015), Maldonado (2016), Basile (2020). La conclusion principale à laquelle on aboutit repose sur la non-obligation de choisir un paradigme de manière absolue, mais son utilisation doit répondre au sujet de recherche et aux problèmes scientifiques à résoudre, d'où la suggestion de comprendre la nécessité des méthodologies mixtes (Muñoz, 2013; Núñez, 2017).

Dans la deuxième et la troisième conférence du thème 1, on médite autour des axes de débat et des auteurs suivants:

- La validité de l'idée de Morin (1984) sur la manière dont l'énorme masse de savoir quantifiable et techniquement utilisable n'est rien d'autre que du poison, si elle est privée de



la force libératrice de la réflexion.

- La science et la production de savoir scientifique changent, et cela montre que la crise d'identité de la science contemporaine est une crise de croissance, une nouvelle façon de produire et de légitimer la connaissance et la technologie (Morin et Delgado; 2017).
- La découverte des composants essentiels d'un processus complexe ne résulte pas d'une simple accumulation de données. L'excès de données non pertinentes et non liées est souvent une forme d'ignorance. La recherche des essences est un acte d'intuition et de créativité. Les propositions qui en découlent seront ensuite validées (ou non) par de nouvelles expériences concrètes (Lage, 2018).
- De plus en plus fréquemment, les sciences naturelles, l'ingénierie, les sciences sociales et les humanités agissent ensemble pour aborder d'importants problèmes complexes (Estévez, 2019).
- L'absence d'un langage commun entre les "sciences naturelles" et les "sciences humaines" rend difficile d'atteindre une cohérence interne qui leur permette à toutes deux de ne pas se rejeter mutuellement. La division entre ces deux disciplines n'est ni dictée par la science elle-même, ni par les sciences humaines, mais par ceux qui la pratiquent (Zamora, 2019).
- En réinterprétant Kuhn (1971), on peut affirmer que les scientifiques travaillent à partir de modèles acquis par l'éducation et l'exposition ultérieure dans la littérature scientifique, ce qui arrive souvent sans connaître pleinement ou avoir besoin de connaître les caractéristiques qui ont donné à ces modèles leur statut de paradigmes de la communauté. Cela expliquerait la non-obligation de suivre de manière routinière toutes les procédures de chaque paradigme, et plus encore, la cohérence montrée par la tradition de la recherche à laquelle ils participent, pourrait ne pas impliquer même l'existence d'un ensemble de règles inviolables (Medina, 2021a).
- Il faut revenir constamment à la praxis de la recherche car le rôle du composant humain est déterminant. Le besoin du leadership scientifique, de la motivation et de l'engagement du chercheur sont incontournables. Sans cela, aucun changement possible ni adoption de nouveaux paradigmes qui finissent par se concrétiser dans les modes d'action professionnelle (Medina, 2021a).

Dans le thème 2, Recherche scientifique et conceptions méthodologiques, les relations entre la conception méthodologique et la logique de la recherche sont expliquées, à la recherche de points de vue pluriels sur un sujet en discussion ouverte, mais non pour autant évitable. Parmi les principaux auteurs à étudier dans le thème 2 figurent: Cascante (2011), Corona (2017), Piovani et Muñiz (2018), Cornejo et Rufer (2020).



Dans la conférence 1 du thème 2, face à tant de définitions de la science, il est résumé qu'il s'agit d'une activité intentionnelle structurée pour produire des connaissances nouvelles, pertinentes et significatives socialement. L'accent principal n'est pas mis sur les méthodes ni sur les instruments avec lesquels la réalité est explorée, mais sur la logique avec laquelle on conçoit d'aborder le problème à étudier. Plutôt que de parler de méthodologie, il faut parler de logique de la recherche, car le design doit fonctionner comme un système flexible, dynamique; où tous les composants et les parties du processus, et leurs résultats (présentés dans le rapport final) sont interconnectés horizontalement. Cela devrait garantir la clarté, l'articulation et la solidité scientifique. On insiste également sur l'importance de la créativité du scientifique et de sa capacité à formuler de bonnes questions, ce qui peut être appris au moyen de nombreuses heures d'étude et de recherche avec des approximations successives de ce qui a déjà été formulé. De plus, il faut s'entraîner à l'exercice du choix et de l'évaluation.

La conférence 2 du thème 2 propose de caractériser la méthodologie de l'horizontalité, dans le cadre des approches méthodologiques émergentes qui se développent dans le monde. Il insiste sur la nécessité de bannir la peur de la diversité des méthodes et des techniques, car l'idée traditionnelle de les voir comme une faiblesse peut être leur qualité distinctive. Une telle position contribue non seulement au dialogue entre les chercheurs, mais aussi à construire la rencontre avec tous ceux qui sont impliqués dans les problèmes étudiés. Elle ouvre également une porte à l'équité discursive et à l'autonomie des voix plurielles, nées de la réunion de diverses disciplines incarnées dans des groupes qui surpassent les intentions interdisciplinaires et peuvent définir ce qui doit être construit avec les connaissances (y compris les connaissances non académiques).

Dans la conférence 3 du thème susmentionné, l'idée est encore approfondie lorsque le lien entre l'horizontalité, les méthodes mixtes et la réflexivité est déployé. Au départ, une approche historico-logique est adoptée pour trois moments essentiels de la construction discursive des débats méthodologiques: le consensus quantitatif en sciences sociales de la première moitié du 20e siècle, à travers la triangulation méthodologique et les combinaisons quanti-quali (prédominantes depuis environ les années 1960 du siècle dernier), jusqu'aux débats sur la triangulation et l'articulation des méthodes mixtes (dans les années 1990).

D'autre part, il est précisé que la conception mixte ne se réduit pas à unir les résultats obtenus par des voies différentes, mais nécessite une intégration à toutes les étapes de la recherche: (a) conception, (b) création de matériaux, (c) recrutement de participants, (d) collecte de données et (e) analyse propre. Les méthodes mixtes ne sont pas intrinsèquement plus ou moins valides que chaque approche de recherche spécifique. La validité repose davantage sur la pertinence, l'exhaustivité et l'efficacité avec lesquelles ces méthodes sont appliquées. Une question ouverte pour le prochain thème est de savoir quels mystères traversent les débats en temps de pandémie.

Le thème 3. Contextes et dilemmes du développement scientifique dans le monde et à Cuba, en temps de pandémie; concentre son analyse sur le contexte multidimensionnel de la crise



mondiale dans lequel émerge la pandémie, les impacts et les urgences que cette catastrophe sanitaire a imposés au domaine des services et de la recherche en santé, ainsi qu'à la formation médicale. Il rend également compte des avancées scientifiques réalisées pendant la période. Parmi les auteurs dialoguant figurent: [Maldonado \(2021b\)](#), [Martínez \(2021\)](#) et [Machado \(2020\)](#).

Le thème mentionné compte 2 conférences et concentre son regard (entre autres) sur les axes suivants:

- La pandémie du nouveau coronavirus peut être considérée comme sans précédent. Elle a généré un état d'alerte mondial ([Breno et Geoffrey, 2020](#)).
- L'urgence actuelle n'est pas seulement une crise sanitaire. Il s'agit de ce que les sciences sociales classifient comme un fait social total, en ce sens qu'elle transforme l'ensemble des relations sociales, et ébranle tous les acteurs, institutions et valeurs ([Ramonet, 2020](#)).
- Dans sa portée mondiale, la Covid-19 représente une situation sans précédent pour le monde. Des maladies d'une gravité maximale comme Ebola n'ont pas reçu autant d'intérêt mondial et médiatique, restant confinées à un continent oublié comme l'Afrique ([Medina, 2021](#)).
- Les débats intellectuels, universitaires et politiques oscillent entre le corona-optimisme et le corona-pessimisme ([De Sousa, 2020](#)).
- La croissance des réseaux de science ouverte, des publications, des recherches, et l'obtention en un temps record de vaccins pour immuniser contre le Sarcov-2 ont été de grands exploits. Alors que la distribution inégale des vaccins, la commercialisation des médicaments, et les politiques de santé de la plupart des gouvernements ont montré leur inefficacité ([Basile et Feo, 2021](#)).
- Cuba est le seul pays du tiers monde avec cinq vaccins et des niveaux d'immunisation si élevés. La biotechnologie cubaine a également produit plusieurs médicaments pour les symptômes de la maladie ([Medina, 2021a](#)).

Au cours des trois thèmes, les participants peuvent contribuer avec leurs expériences et opinions à travers trois forums de discussion et un atelier final intégrateur; dont les contributions les plus significatives sont résumées ci-dessous, ainsi que les critères exprimés dans les commentaires de la première édition organisée entre les mois de mai et juillet 2021.

Expériences dans la direction des études supérieures

Le premier forum de discussion demandait aux participants de répondre à la déclaration suivante: Évaluez l'importance de la profondeur dans les paradigmes de recherche pour votre formation. Voici quelques-unes des idées principales:



- *Je suis très intéressé par l'approche de l'étude de plusieurs paradigmes pour me mettre à jour et réaliser des articles et des présentations lors d'événements, où non seulement des chiffres sont gérés, mais aussi des expériences, des récits; ce qui n'est en fait pas très courant dans les sciences médicales.*
- *Le cours sur les Systèmes d'Information en Santé (SIS) a trois profils. Dans le premier lié aux systèmes statistiques (SIE), les statistiques prédominent certainement, mais dans l'information scientifique et la bibliothéconomie en santé, les évaluations et les critères qualitatifs sont très importants. Alors qu'en informatique, la combinaison des deux paradigmes serait très intéressante. Ces études supérieures ouvrent de nouvelles façons de travailler dans notre carrière.*
- *La maîtrise de la méthodologie de recherche est essentielle pour le développement de projets et de publications de manière efficace. Dans la spécialité de l'Hygiène et de l'Épidémiologie, les paradigmes quantitatifs ont longtemps prédominé. Mais avec ce cours et d'autres connaissances, nous apprenons qu'au-delà des statistiques, il est nécessaire d'approfondir les analyses qualitatives des processus de santé. Et il faut progresser vers la maîtrise de méthodes et de techniques plus adaptées aux dynamiques complexes que la pandémie impose.*
- *Je considère important le paradigme critique dans les sciences de la santé et la pédagogie, étant donné que l'approche critique se caractérise non seulement par la recherche, l'obtention de données et la compréhension de la réalité dans laquelle la recherche est insérée, mais aussi par la provocation de transformations sociales, dans les contextes où l'on intervient.*

Dans le forum 2, il a été demandé: Exemplifiez l'utilité de la méthodologie horizontale et des méthodes mixtes dans votre domaine spécifique de recherche:

- *Je ne me suis jamais profondément interrogé sur l'importance d'impliquer les étudiants dans les recherches que nous menons, à partir d'un protagonisme actif. Et comprendre que l'horizontalité peut aussi être utilisée dans la recherche en éducation médicale, c'est un vaste champ pour mener des recherches avec de nouvelles approches. Et je pense que tout cela pointe aussi vers l'interdisciplinarité entre les sciences de la santé et les sciences sociales, car ces méthodes plus qualitatives ont été développées à partir du domaine de ces dernières.*
- *À travers les conférences du deuxième thème et la consultation du livre sur la Recherche Horizontale, nous avons appris que le processus de recherche entre pairs permet la propre vision des participants. Parfois, nous appliquons des enquêtes ou d'autres instruments et nous ne préparons pas consciemment les sujets qui participent, et ils ne comprennent même pas bien ce que la recherche implique.*
- *Je trouve intéressant l'utilisation de la méthodologie et des méthodes mixtes dans le domaine*



de l'assistance, étant donné que parmi leurs usages se trouve la recherche en services de santé, qui vise à obtenir des informations valides et fiables pour prendre des décisions sur la manière d'organiser efficacement et de manière acceptable les systèmes de santé, en ayant comme principale préoccupation la qualité des soins fournis à la population.

Dans le forum 3, il a été demandé: Quelle est l'utilité de la réflexivité comme approche, pour la réalisation de recherches dans votre domaine professionnel?

- *La réhabilitation en santé est liée à la prévention secondaire. Cela signifie que l'individu malade est connu et que de nouvelles complications sont prévenues. La réflexivité est l'action de problématiser la fonction du chercheur. Dans ce cas, il faut également prendre en compte les conditions sociales entourant l'individu et son mode de vie pour influencer sa récupération. Les conditions de santé dans lesquelles se trouve le patient sont multicausales, c'est pourquoi elles ne répondent pas à un modèle universel, leur identification doit être individualisée.*
- *La réflexivité est essentielle dans les recherches basées sur des bases de données et d'innombrables traitements statistiques via les TIC. Tout comme les sujets liés à la cybersécurité, les règlements et les normes éthiques concernant l'utilisation de l'information et d'autres phénomènes traversés par des mécanismes sociaux tels que l'utilisation des réseaux numériques.*
- *Le pouvoir des données statistiques est souvent absolutisé, tant dans les recherches en santé que dans l'éducation. Dans cette dernière, l'individualité de l'étudiant est souvent oubliée, et les résultats sont trop standardisés, en considérant qu'ils peuvent être appliqués mécaniquement à d'autres contextes. Je trouve cela très utile, par exemple, pour la matière Qualité de l'Information où il faut évaluer l'intégrité, la véracité et la traçabilité des informations en santé.*
- *L'approche mixte et la réflexivité dans les études pharmacologiques offrent des avantages en disposant d'une variété d'observations provenant de différentes sources, types de données, et contextes. Cela produit des informations plus riches, permettant aux recherches d'être plus interprétatives quant aux différentes réactions individuelles face aux divers médicaments étudiés.*

L'atelier final intégrateur demandait aux participants de montrer, dans leur domaine professionnel et de recherche, comment ils appliqueraient les éléments étudiés dans les trois thèmes. Les propositions étaient un peu générales. Elles se sont plus concentrées sur l'intégration de l'utilité des contenus abordés tout au long du troisième cycle et sur la prise de conscience du déplacement de l'énonciation pendant les futurs processus de recherche. Ainsi que sur l'accent mis sur la créativité de ce cycle comme un effort théorique qui ne citait pas seulement des auteurs, mais abordait des penseurs qui s'articulent dans des changements de paradigmes, en termes de confluences et de dissensions.



La possibilité d'apprendre sur les conceptions méthodologiques mixtes et d'entrecroiser les opinions des différents savoirs professionnels réunis dans le premier post-doctorat virtuel sur les paradigmes de recherche, organisé par la Faculté de Technologie de la Santé de l'UCMH, a également été très appréciée. Tous ont demandé que les enseignements se poursuivent à travers des conseils ou de nouveaux post-doctorats, ce qui est déjà en cours par le biais de la tutelle de nouveaux travaux de recherche, de conseils pour les publications, et de la planification de la deuxième édition du post-doctorat.

Pour conclure, il faut souligner que la clôture du cours a coïncidé avec le moment le plus grave de la pandémie à Cuba. Le critère suivant de l'un des étudiants l'exprime ainsi:

Les sujets débattus dans les forums étaient extrêmement intéressants, et nous, les participants, devons proposer, depuis nos domaines d'action, qu'une autre version soit réalisée dans laquelle au moins les chefs de départements de notre faculté participent, afin qu'ils puissent multiplier les expériences et les connaissances. Prenez soin de vous pour continuer à faire et pouvoir raconter l'histoire lorsque ce moment si difficile sera passé.

Conclusions

Le post-graduat concernant la redéfinition des paradigmes de recherche face à de nouvelles réalités a été une proposition faite en temps de contingence, en vue de permettre aux enseignants de l'UCMH, en situation de distanciation sociale, de disposer de: a) des ressources méthodologiques innovantes pour la compréhension - à partir des sciences - des causes de l'urgence épidémiologique, b) d'encourager à réaliser des recherches et des publications de manière plus dynamique que d'habitude, car la situation vécue le nécessitait.

La rédaction du présent article nous a permis d'approfondir ce qui a été fait, afin d'être certaines que, au-delà de l'éventualité survenue, cette expérience est valable et permet sa continuité et ses améliorations. Dans la prochaine deuxième édition du post-graduat, il faudra mettre à jour la bibliographie avec de nouvelles publications sur le comportement du SARS-CoV-2, ainsi que repenser certaines activités didactiques et améliorer la diffusion, car l'expansion de la virtualité est l'un des gains positifs que nous a laissés la pandémie.

Références

Almeida, N. (1992). *Epidemiología sin números. Una introducción crítica a la ciencia epidemiológica*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/3108/Epidemiologia%20sin%20numeros.pdf?sequence=1>

Almeida, N. (2007). Por una epidemiología con (más que) números: cómo superar la falsa oposición cuantitativo-cualitativo. *Rev Salud Colectiva*, 3(3), 229-233. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652007000300001



Basile, G. (2020). SARS-CoV-2 en América Latina y Caribe: Las tres encrucijadas para el pensamiento crítico en salud. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (9), aprox. 12p. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n9/1413-8123-csc-25-09-3557.pdf>

Basile, G. et Feo, O. (2021). *Las tres "D" de las vacunas del Sars-Cov-2 en América Latina y el Caribe: determinación, dependencia y descoordinación*. CLACSO. <https://www.clacso.org/las-tres-d-de-las-vacunas-del-sars-cov-2-en-america-latina-y-el-caribe-determinacion-dependencia-y-descoordinacion/>

Breilh, J. (2015). Epidemiología del siglo XXI y ciberespacio: repensar la teoría del poder y la determinación social de la salud. *Rev Bras Epidemiol*, 18 (4), 972-982 https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2015000400972&script=sci_abstract&tlng=es

Breno, B. et Geoffrey P. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf>

Cascante, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. <https://core.ac.uk/download/pdf/67707196.pdf>

Coicaud, S. M., Martinelli, S. I. et Rozenhauz, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 101-107. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36314>

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>

Cornejo I. et Rufer M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. México: CLACSO. <https://www.clacso.org/horizontalidad-hacia-una-critica-de-la-metodologia/>

Corona, S. (2017). *Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1977ypageNum_rs_libros=0y orden=nro_orden

De Sousa, S. B. (2020). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. 35-40. Bringel, B. y Pleyers, G. (Eds.). (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf

Estévez, E. (2019). *Entre el pensamiento humanista y el paradigma científico: el problema de las culturas*. La Habana: Editorial UH.

Gamboa, Y., Lugo, M. et García, A. (2020). Retos y desafíos de la Biotecnología cubana en el



- enfrentamiento a la COVID-19. *Revista INFODIR*, 16 (33), 32: e_883. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=9861>
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lage, A. (2018). *La Osadía de la ciencia*. La Habana: Editorial Academia
- Machado, E. (2020). Una reflexión filosófica de la ciencia en tiempos del coronavirus. *Rev. Anales de la Acad. Ciencias de Cuba*, 10(2). <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/871>
- Maldonado, C. E. (2016). Transformación de la no-Complejidad a la Complejidad. *Revista Ingeniería*, 21 (3), 411-426. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.reving.2016.3.a10>
- Maldonado, C. E. (2021a). Un mundo con temblores y terremotos. *Le Monde Diplomatique*, edición 209, abril. <https://www.desdeabajo.info/ediciones/itemlist/category/422-edicion-n-209-le-monde-diplomatique.html>
- Maldonado, C. E. (2021b). Fenomenología de la pandemia. En: *Le Monde Diplomatique*, edición 207, febrero. https://www.researchgate.net/publication/349290280_Fenomenologia_de_la_Pandemia
- Martínez, E. (2021). La COVID-19 en Cuba y las oportunidades para su gestión en momento de crisis. *Revista INFODIR*, 35(2), e_1007. <http://www.revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/1007>
- Medina, B. R. M. (2021a). Covid 19 e Investigación científica: ¿replanteo de paradigmas? *Revista Med Clín. Soc*, 5(3). <https://doi.org/10.52379/mcs.v5i3.209>
- Medina, B. R. M. (2021b). Fascinación tecnológica y comunicación humana en tiempos de la Covid 19. *Educación y Sociedad*, 19(3), 206-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085364>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Rev Cuestiones Pedagógicas*, 21(1), 207-22. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos
- Morin, E., Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH
- Nuñez, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo.



Cadernos de Pesquisa, 47 (164), 632-649. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid= S010015742017000200011&script=sci_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000200011&script=sci_abstract&tlng=es)

Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Rev Chil Salud Pública*, 17 (3), 218-223. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632>

Piovani, J. I. et Muñiz, T. L. (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf

Puiggrós, A. (2021). *Los desafíos post-pandemia para la educación en América Latina*. https://www.youtube.com/results?search_query=adriana+-+puiggr%C3%B3s+los+desaf%C3%ADos+postpandemia+para+la+educaci%C3%B3n+en+am%C3%A9rica

Ramonet, I. (2020). Ante lo desconocido. La pandemia y el sistema-mundo. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/04/25/especial-de-ignacio-ramonet-ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo/>

Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Rev Arjé*, 18(10), 223-229. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art23.pdf>

Torres, T. (2015). Las exigencias lógicas en la investigación científica. Una mirada desde la solución al dilema. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(3), 131-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300010

Zacca, G., Diego, F. et López, J. A. (2008). Universidad Virtual de Salud: una nueva etapa. *ACI-MED*, 17(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000300006

Zamora, M. R. (2019). Importancia de la relación complementaria, entre las ciencias humanísticas y la tecnología. *Rev del Instituto de Bioética Juan Pablo II* (mayo-agosto), 25-32.



L'intelligence émotionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

Savier Fernando Acosta Faneite*



<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>

Maracaibo, estado Zulia / Venezuela.

Reçu: Mai/10/2023

Révisé: Mai/23/2023

Accepté: Juillet/23/2023

Publié: janvier/10/2024

Comment citer: Acosta, F. S. F. (2024). L'intelligence émotionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 41-58. <https://doi.org/10.59654/yebqpn54>

* Docteur en Sciences de l'Éducation et Post-doctorat en Gestion de l'Enseignement Supérieur. Université de Zulia. Maracaibo, Venezuela. Enseignant en Biologie. Adresse e-mail : savier.acosta@gmail.com.



Résumé

L'intelligence émotionnelle est la capacité de l'individu à reconnaître ses propres émotions et celles des autres; cette capacité lui permet d'identifier des sentiments, d'orienter sa pensée et d'adapter son comportement à l'environnement de manière appropriée. L'objectif de cette recherche était d'analyser l'intelligence émotionnelle des enseignants en relation avec l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires de l'Université du Zulia. La méthodologie utilisée était quantitative, de type descriptive et avec une conception non expérimentale et transversale. La population étudiée était composée de 5 enseignants et 38 étudiants, à qui un questionnaire numérique contenant des informations sur les variables à l'étude a été administré. La fiabilité a été déterminée à travers l'alpha de Cronbach, avec une valeur de 0,964. Pour le traitement des données, le logiciel SPSS 27 a été utilisé. Les résultats indiquent que les enseignants présentent des lacunes dans les composantes de l'intelligence émotionnelle. De plus, les styles d'apprentissage selon l'agent modulateur chez les étudiants montrent une inefficacité similaire, révélant une faiblesse dans ce domaine. Il en résulte que l'intelligence émotionnelle des enseignants dans le contexte de l'apprentissage de la biologie est insuffisante. Par conséquent, il est recommandé aux éducateurs de renforcer ces compétences pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage chez leurs élèves.

Mots-clés: compétences émotionnelles, éducation émotionnelle, intelligence émotionnelle, enseignant émotionnel, types d'apprentissage.

Resumen

La inteligencia emocional es la habilidad del individuo para reconocer sus propias emociones y las de otras personas; esta capacidad le permite identificar sentimientos, orientar el pensamiento y adaptar su conducta al entorno de manera adecuada. El objetivo de esta investigación fue analizar la inteligencia emocional de los docentes en relación con el aprendizaje de biología de los estudiantes universitarios de la Universidad del Zulia. La metodología empleada fue cuantitativa, de tipo descriptiva y con un diseño no experimental y transversal. La población estudiada estuvo constituida por 5 profesores y 38 alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario digital con información sobre las variables en estudio. La confiabilidad se determinó a través del Alfa de Cronbach, resultando en un valor de 0,964. Para el procesamiento de los datos, se utilizó el programa SPSS 27. Los resultados indican que los docentes presentan deficiencias en los componentes de la inteligencia emocional. Además, los estilos de aprendizaje según el agente modulador en los estudiantes muestran una similar ineficiencia, denotando una debilidad en esta área. Se concluye que la inteligencia emocional de los docentes en el contexto del aprendizaje de biología es insuficiente. Por lo tanto, se recomienda que los educadores fortalezcan estas habilidades para potenciar la enseñanza y el aprendizaje en sus educandos..

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional, docente emocional, tipos de aprendizajes.



Introduction

Cet article traite de l'intelligence émotionnelle des éducateurs, car ils sont essentiels en tant qu'agents promoteurs du développement complet des élèves. Il est avancé que les enseignants doivent se doter de compétences qui leur permettent d'identifier plus précisément les émotions de leurs élèves. D'où l'importance de cultiver l'empathie, la communication et l'autocontrôle, considérés comme essentiels pour les éducateurs, car ils renforcent les interactions avec les élèves.

Cette formation permet non seulement à l'enseignant de renouveler sa personnalité et sa méthodologie pédagogique, mais les guide également en tenant compte des besoins émotionnels de leurs élèves. Cela les amène à choisir des stratégies et des ressources adaptées et à percevoir les styles d'apprentissage individualisés. Dans cette étude, l'intelligence émotionnelle de l'enseignant est abordée sans négliger celle des élèves. Étant donné que les éducateurs servent de modèles, les élèves ont tendance à adopter des comportements similaires, bénéficiant ainsi de leur propre développement.

Romero (2022) soutient que l'intelligence émotionnelle est vitale pour l'équilibre mental et social des individus, car elle leur permet de comprendre leur environnement et de prendre des décisions éclairées face aux diverses circonstances quotidiennes. Selon Goleman (2022), l'intelligence émotionnelle joue un rôle crucial dans l'éducation: elle renforce la motivation, contrôle les impulsions, régule les émotions et favorise l'intégration de l'élève. De plus, elle renforce les compétences et les valeurs personnelles et sociales telles que l'estime de soi, l'autonomie, la communication, l'empathie et l'autocontrôle.

D'un autre côté, Arrabal (2018) divise l'intelligence émotionnelle en plusieurs composants: (a) *Perception*: elle consiste à interpréter, ressentir et vivre les émotions et sentiments. (b) *Assimilation*: suggère que les émotions et les pensées peuvent être intégrées. Si une personne comprend comment utiliser les émotions au bénéfice de la pensée, elle prendra de meilleures décisions. (c) *Compréhension*: repose sur la reconnaissance des émotions des autres et l'identification des siennes, favorisant ainsi la connexion avec les autres. (d) *Régulation*: est associée à la capacité de gérer les réponses émotionnelles dans diverses situations, qu'elles soient stressantes, positives ou négatives.

Selon Bariso (2020), l'intelligence émotionnelle inclut: (a) *l'intelligence intrapersonnelle*, qui est liée à la capacité de se connaître soi-même; elle englobe également l'estime de soi, le contrôle de soi, l'amour-propre, le concept de soi, l'autonomie et la motivation académique; et (b) *l'intelligence interpersonnelle*, qui est liée à la motivation et à la capacité de comprendre les émotions et les comportements des autres individus. De plus, Pincay, Candelario et Castro (2018) expliquent que l'environnement complexe dans lequel les enseignants doivent travailler nécessite clairement une augmentation de l'intelligence émotionnelle, ce qui leur permet d'être résilients, de s'adapter aux situations et de faire face pleinement aux changements qui surviennent quotidiennement.



Waissbluth (2019) affirme que le but de l'éducation à l'échelle mondiale est la formation holistique des étudiants, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit posséder une solide intelligence émotionnelle et également la capacité de planifier des cours avec des thèmes incluant le développement de compétences qui les abordent clairement et transversalement dans le programme, afin d'optimiser le développement émotionnel des élèves.

Dans ce contexte, Tacca, Tacca et Cuarez (2020) déclarent qu'en Amérique latine, les professeurs doivent non seulement se concentrer sur l'enseignement des connaissances des matières et des comportements appropriés, mais aussi sur les émotions et les sentiments. L'enseignant doit comprendre le comportement des élèves d'un point de vue émotionnel, et pas seulement comportemental, et apprendre à enseigner l'intelligence émotionnelle. Celle-ci ne doit pas seulement être appliquée dans le contexte éducatif, mais aussi dans les domaines familial et social.

Dans cette perspective, Segura, Cacheiro et Domínguez (2018) affirment que ceux qui n'ont pas développé l'intelligence émotionnelle affectent les relations interpersonnelles, la collaboration, les compétences en résolution de problèmes, le travail en équipe et la motivation à atteindre les objectifs de vie. Les enseignants ayant un haut degré d'intelligence émotionnelle sont plus empathiques, positifs et entretiennent de meilleures relations avec les autres, et ressentent plus de satisfaction au travail. Étant donné ces conditions, Mejía et Londoño (2021) soutiennent que les émotions exprimées par les enseignants provoquent des changements de comportement chez les élèves qui influencent leur apprentissage; les enseignants deviennent donc les guides émotionnels les plus importants pour les étudiants, jouant le rôle de modèles.

Dans ce scénario, l'enseignant capable de saisir, comprendre et maîtriser ses émotions atteindra son propre équilibre et le bien-être social. Selon Acosta et Blanco (2022), l'intelligence émotionnelle est liée à plusieurs capacités humaines telles que l'assimilation, la perception, l'évaluation, l'apprentissage, la génération, la compréhension, la régulation et l'expression des émotions. À la lumière de ce qui précède, Macazana et Romero (2021) soulignent la nécessité de former les enseignants pour combler le fossé éducatif dans le développement des compétences qui ont été moins valorisées pour gérer les pensées, les sentiments, les émotions et les compétences acquises pour comprendre la réalité et pour s'améliorer, tant sur le plan personnel que professionnel.

De son côté, Fuenmayor (2016) souligne qu'en Venezuela, les enseignants ont besoin de changer l'éducation et d'enseigner à partir des émotions afin de favoriser différents styles d'apprentissage chez les élèves. Pour cela, ils doivent avoir à l'esprit les compétences émotionnelles lors de leur pratique pédagogique. Autrement dit, un enseignant ayant des compétences émotionnelles développées possède la capacité de créer des environnements de travail appropriés et reconnaît mieux les états émotionnels des élèves. Cela conduit à une connexion empathique qui procure de la sécurité à l'élève.

Dans ce sens, Romero, Hernández, Barrera et Mendoza (2022) indiquent qu'il est nécessaire



d'inclure de nouveaux domaines de travail liés à l'intelligence émotionnelle, tels que la perception, l'assimilation, la compréhension, la régulation émotionnelle, la communication et les relations interpersonnelles, entre autres. De même, il est nécessaire de former les enseignants afin qu'ils comprennent le rôle des émotions dans le contexte scolaire, car cela permettra le développement des activités pédagogiques les plus efficaces.

Par conséquent, il est nécessaire d'incorporer ce modèle d'enseignement afin qu'il ait un effet positif sur les résultats du travail quotidien de l'enseignant. Cela influe sur l'apprentissage, la santé mentale, l'efficacité des relations sociales et la performance professionnelle, favorise un environnement positif dans la salle de classe pour réduire le stress inhérent à la profession et améliore la communication et la relation entre les élèves, les collègues et la communauté éducative. Les enseignants dotés d'une intelligence émotionnelle développée projettent une personnalité compréhensive dans leur travail quotidien, allant au-delà de l'observation du comportement des élèves. En effet, il faut entrer dans les sentiments, comprendre la signification des comportements, les comprendre et créer un environnement de dialogue, de compréhension et d'écoute active.

Selon [Heredia et Sánchez \(2020\)](#), un enseignant doit posséder une formation lui permettant de créer un environnement d'apprentissage positif favorisant l'acquisition des connaissances par les élèves. Ainsi, l'environnement éducatif devient un reflet plus positif de la société. De même, il doit favoriser un climat scolaire approprié, associé au développement physique et psychologique favorisant un apprentissage optimal, la réduction des comportements perturbateurs et la formation de bons groupes et d'empathie.

D'autre part, [Bulás, Ramírez et Corona \(2020\)](#) expriment que lorsqu'il est possible de développer ces compétences émotionnelles de base, il est facile de développer d'autres compétences telles que l'autonomie, l'engagement et la pensée critique. Lorsque l'enseignant sait enseigner avec émotion, les élèves apprécient davantage l'école, construisent facilement leur estime de soi, sont plus créatifs et reconnaissent la qualité humaine de chaque élève. Tout cela réduit les problèmes de discipline et rend le climat scolaire moins hostile.

Récemment, les enseignants se rendent compte de l'impact des émotions des élèves. Cependant, très peu d'établissements scolaires ont établi des contenus et des objectifs académiques liés à l'intelligence émotionnelle. À cet égard, [Ávila \(2019\)](#) exprime qu'il existe une corresponsabilité pour le développement socio-émotionnel de l'élève dans le processus éducatif. Celui-ci commence par l'harmonie qui doit exister au sein de la famille, car c'est le modèle affectif qui forme le premier environnement de socialisation et d'éducation émotionnelle de l'élève. Le deuxième est l'environnement académique qui, avec le soutien des lois, des stratégies et des ressources, doit encourager l'intelligence émotionnelle en classe.

D'autre part, [Coll \(2017\)](#) exprime que l'apprentissage des individus consiste en la réception, l'assimilation et l'accommodation des connaissances. De même, [Kolb \(2014\)](#) indique que cela se produit lorsque les individus acquièrent ou modifient des capacités, des connaissances et des



comportements en raison des expériences vécues. Par conséquent, apprendre est le processus de construction d'expériences et de les adapter aux nouvelles situations. L'apprentissage fait partie du développement personnel et se produit mieux lorsque le sujet est motivé, désire apprendre et fait des efforts. Pour cela, il doit prêter attention, utiliser sa mémoire et son raisonnement logique.

Dans ce contexte, [Ojeda \(2022\)](#) souligne que pour qu'un bon apprentissage se produise, les conditions suivantes doivent être réunies: les méthodes, les procédures, les stratégies, les ressources, la motivation, la volonté et une répartition adéquate du temps. C'est pourquoi l'enseignant doit posséder l'intelligence émotionnelle et gérer adéquatement les émotions des étudiants, car cela peut entraîner plusieurs conséquences telles que la marginalisation ou des problèmes sociaux tels que la mauvaise humeur, l'isolement, la réserve, l'insatisfaction et la dépendance.

L'étude a été menée à l'université du Zulia, avec des étudiants et des enseignants du programme de formation en biologie, dans le but d'analyser l'intelligence émotionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la biologie chez les étudiants universitaires de l'université du Zulia. Comme l'indiquent les études précédentes, il est nécessaire que les enseignants développent les composantes de l'intelligence émotionnelle (automotivation, autorégulation, motivation, empathie et compétences sociales) afin de pouvoir dispenser leurs cours de manière appropriée et ainsi permettre à l'apprenant d'obtenir un apprentissage plus efficace, durable, utile, applicable et transférable dans le contexte.

Selon [Escolano \(2018\)](#), la formation à l'intelligence émotionnelle est à la portée de tous et dépend des conditions vécues par les individus tout au long de leur existence; l'enfance est une étape très importante où se développent ces capacités; il est nécessaire de les apprendre car elles permettent de comprendre comment interagir avec les personnes qui nous entourent. Les êtres humains ont besoin de se développer émotionnellement et intellectuellement tout au long de leur vie, pour progresser à la fois cognitivement et personnellement.

Fondements théoriques

Fondements théoriques

C'est la capacité que les individus ont de reconnaître leurs propres sentiments et ceux des autres; elle implique également la motivation et la gestion efficace des relations interpersonnelles. Selon [Goleman \(2015\)](#), il s'agit d'un ensemble de connaissances et de compétences qui ne sont pas innées chez les individus, mais qui sont acquises tout au long de la vie, parmi lesquelles on peut citer l'empathie, l'automotivation, l'autocontrôle, la régulation émotionnelle et les compétences sociales.

Dans ce sens, [Olvera, Domínguez et Cruz \(2020\)](#) indiquent que les enseignants qui possèdent une intelligence émotionnelle développée sont capables d'enseigner aux élèves des compé-



tences pour comprendre les émotions, se maîtriser et exprimer adéquatement celles-ci envers les autres. Pour qu'un enseignant soit préparé à ce défi, il doit d'abord tenir compte de son développement émotionnel, afin de se former et d'apprendre les outils méthodologiques qui lui permettront d'accomplir cette tâche; de plus, il est bien connu qu'il est impossible de mener à bien l'éducation émotionnelle et morale des élèves sans clarté dans la structure des valeurs et sans un certain contrôle sur les émotions.

Composantes de l'intelligence émotionnelle

Goleman (2015) indique que les composantes qui forment l'intelligence émotionnelle sont: (a) *La conscience émotionnelle de soi*: qui se réfère à la capacité des individus à identifier, reconnaître et comprendre leurs propres émotions. (b) *La régulation émotionnelle*: c'est la capacité qui permet de contrôler et de réguler les émotions et les réactions. (c) *La motivation*: c'est la capacité de se motiver soi-même et les autres, en établissant des objectifs et en travaillant pour les atteindre. (d) *L'empathie*: c'est la capacité de comprendre et de saisir les émotions des autres. (e) *Les compétences sociales*: elles permettent aux individus de communiquer efficacement avec les autres, en établissant des relations interpersonnelles saines et en collaborant en équipe.

Apprentissage des étudiants

L'apprentissage est la capacité qui consiste à assimiler des connaissances et à modifier son comportement, c'est une tâche partagée entre les enseignants et les élèves. Pour atteindre cet objectif, Acosta et Barrios (2023) expriment la nécessité pour les enseignants de remplir leur rôle d'agents de formation de compétences par le biais de stratégies innovantes et de reconnaître le rôle des élèves dans l'apprentissage, en choisissant des méthodologies qui leur permettent d'acquérir des connaissances.

De son côté, Arhuiri (2021) affirme que les étudiants doivent être conscients et engagés dans leur propre apprentissage et qu'une orientation adéquate peut les amener à réfléchir sur l'apprentissage. C'est pourquoi la réalisation de l'excellence académique nécessite l'engagement tant des enseignants que des étudiants, en utilisant une planification, une exécution, un contrôle et un suivi adéquats du processus d'apprentissage, ainsi que des critères d'évaluation préalablement définis.

Styles d'apprentissage

Il existe de nombreux styles d'apprentissage, chacun d'entre eux décrivant les différentes façons dont les élèves acquièrent des connaissances; pour le cas de cette étude, le style d'apprentissage a été choisi en fonction de l'agent modulateur proposé par Kolb (2014), qui indique que celui-ci se produit en fonction de la génétique, des expériences vécues et des situations sociales; l'information peut être reçue et absorbée de manière concrète, créative, abstraite ou adaptative; ils sont classés en: (a) *Apprentissage convergent*: cela se produit lorsque une personne perçoit l'information de manière concrète et est capable d'obtenir des solutions pratiques; elles ont la



capacité de synthétiser graphiquement des connaissances et élaborent facilement des schémas, des diagrammes, des plans, des cartes, entre autres.

(b) *Apprentissage divergent*: il se manifeste chez les individus qui peuvent offrir de multiples solutions à différentes situations car ils présentent une grande créativité; ils ont tendance à générer des idées innovantes et sont principalement des artistes, des designers, des créateurs et des inventeurs. (c) *Apprentissage assimilatif*: les personnes qui le présentent ont une plus grande capacité de connaissances abstraites, elles ont tendance à se démarquer dans les domaines de la recherche, de la programmation et de l'ingénierie. (d) *Apprentissage accommodatif*: il est caractérisé par la capacité de s'adapter rapidement à différentes situations, une plus grande adaptabilité et un désir accru d'interagir socialement et de diriger les autres; ils sont de bons orateurs et présentateurs.

Méthodologie

Pendant le déroulement de la recherche, il est nécessaire de comprendre quel paradigme est adéquat pour être utilisé comme orientation tout au long de l'étude; c'est pourquoi, [Hernández et Mendoza \(2018\)](#) soulignent qu'en l'absence d'une compréhension claire des modèles qui orientent l'approche du chercheur dans l'étude, il n'est pas possible de mener une recherche scientifique. Dans ce contexte, la méthode utilisée était positiviste, selon [Arias \(2016\)](#), qui traite de l'existence d'une manière spécifique de comprendre le fait ou le phénomène étudié, proposant ainsi d'utiliser cette technique comme authenticité de la connaissance.

De même, le type de recherche menée dans l'étude était descriptif, selon [Palella et Martins \(2017\)](#), qui ont pour objectif de comprendre certains phénomènes à l'aide de critères systémiques permettant d'observer le comportement. De même, ce type d'étude ne consiste pas à tester des hypothèses, mais décrit le sujet en termes de jugements prédéfinis. Ils indiquent également que c'est un mécanisme visant à obtenir des informations sur la situation du phénomène étudié.

En revanche, l'étude était non expérimentale, selon [Hernández et Mendoza \(2018\)](#), et a pour but d'explorer les valeurs des événements. Cela signifie que l'objectif de l'étude est d'analyser l'état d'une variable, d'un individu ou d'une entité afin de fournir une description; de même, elle était transversale, car un scénario spécifique a été choisi pour la collecte d'informations: la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Zulia.

Selon [Sabino \(2014\)](#), la population est un groupe de sujets constituant tous les individus d'une étude; en raison de sa petite taille, un recensement de la population a été effectué, où toutes les personnes ont participé à la recherche. Elle était composée de 5 enseignants (ens.) et de 38 étudiants (étuds.), ces derniers provenant des semestres suivants: 18 du sixième, 13 du septième et 7 du huitième; ils ont été sélectionnés en raison de leur formation académique avancée et de leur capacité à émettre un jugement plus objectif.



Pour la collecte de données, la technique utilisée était un sondage, selon Suárez, Varguillas et Roncero (2022), qui consiste en un groupe de questions posées aux individus ayant participé à la recherche, dans ce cas, les enseignants et les étudiants en biologie de l'Université du Zulia. Sur cette base, l'outil de collecte était un questionnaire, défini par Arias (2016), comme un document composé de questions bien formulées, organisées et liées aux indicateurs, dimensions et variables.

Pour recueillir les informations, un questionnaire a été utilisé, approuvé avant son utilisation par six experts en éducation et en méthodologie; sa fiabilité était de 0,964. Il a été transcrit sous forme de questionnaire numérique via "Google Forms", où les questions ont été organisées pour chaque indicateur composant les variables de l'étude. Le lien numérique a été envoyé par e-mail et *WhatsApp* aux répondants. Une fois les informations recueillies, elles ont été analysées à l'aide d'Excel. Les données ont ensuite été classées et regroupées en vue de leur interprétation et de leur discussion avec les théories choisies.

L'instrument contenait 4 variantes en raison du type de questions dans le questionnaire; en d'autres termes, les critères de choix de l'échelle correspondaient à la direction de chaque sujet. Les options de réponse étaient (4) Toujours, (3) Presque toujours, (2) Presque jamais, (1) Jamais. Dans cette étude, seules 4 alternatives ont été prises en compte. Cela, selon Hernández, Fernández et Baptista (2014), est fait dans le but de "compromettre le sujet ou de le contraindre à s'exprimer de manière favorable ou défavorable" (p. 244).

De même, un barème a été élaboré, comme l'indiquent Hernández et Mendoza (2018), montrant un ensemble de catégories permettant l'évaluation de variables, dimensions et indicateurs, dans le but de faciliter l'interprétation des données pouvant être trouvées. De plus, le processus d'analyse des informations permet l'évaluation quantitative du résultat du sondage par la classification et la tabulation des données en vue de la formulation et de l'interprétation ultérieures du processus.

Tableau 1. Barèmes pour l'interprétation des réponses

Variabes	Valeurs	Options	Valeur quantitatif	Catégories
Intelligence émotionnelle des enseignants et apprentissage de la biologie des étudiants.	positif	Toujours	4	Efficace
		Presque toujours	3	Peu efficace
	Négatif	Presque jamais	2	Inefficace
		Jamais	1	Très inefficace

Source: Création personnelle (2023).

Résultats

Dans les tableaux ci-dessous, les résultats des variables et dimensions sont exprimés en fréquences, en pourcentages et en interprétation de l'échelle.



Tableau 1. Composantes de l'intelligence émotionnelle.

Indicateurs	Opcions	Toujours		Presque toujours		Presque jamais		Jamais		Total		Catégories					
	Sujets	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.				
Auto-connaissance	Fa	3	3	19	1	13	1	3	0	38	5	Peu efficace	Efficace				
	%	7,9	60,0	50,0	20,0	34,2	20,0	7,9	0	100	100						
Autorégulation	Fa	4	1	18	3	14	1	2	0	38	5		Peu efficace	Peu efficace			
	%	10,5	20,0	47,4	60,0	36,9	20,0	5,2	0	100	100						
Motivation	Fa	11	1	14	2	10	1	3	1	38	5			Peu efficace	Efficace		
	%	28,9	20,0	36,9	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100						
Empathie	Fa	10	2	17	1	8	1	3	1	38	5				Peu efficace	Efficace	
	%	26,3	40,0	44,7	20,0	21,1	20,0	7,9	20,0	100	100						
Compétences sociales	Fa	9	2	21	1	7	1	1	1	38	5					Peu efficace	Efficace
	%	23,7	40,0	55,3	20,0	28,4	20,0	2,6	20,0	100	100						

Source: Création personnelle (2023).

Dans le Tableau 2, les résultats de la dimension "composantes de l'intelligence émotionnelle" sont présentés. En ce qui concerne l'indicateur "Auto-connaissance", 50% des étudiants en éducation en biologie ont exprimé que les enseignants savent presque toujours identifier, reconnaître et comprendre leurs propres émotions ainsi que celles des autres; plaçant ces résultats dans la catégorie de faible efficacité. D'autre part, les enseignants de biologie, à 60%, affirment qu'ils savent toujours interpréter leurs émotions et celles d'autres individus; se plaçant dans la catégorie efficace.

Pour l'indicateur "autorégulation", 47,4% des étudiants ont exprimé que les enseignants sont presque toujours capables de contrôler et de réguler les émotions et les réactions; plaçant ces résultats dans la catégorie de faible efficacité. Dans le cas des enseignants, 60% ont déclaré qu'ils régulent presque toujours les émotions et les réactions en raison de diverses situations auxquelles ils sont confrontés dans leur pratique académique et leur vie quotidienne; se plaçant dans la catégorie de faible efficacité.

Dans l'indicateur "motivation", les étudiants, à 36,9%, déclarent que les enseignants presque toujours, malgré les circonstances dans lesquelles ils vivent, sont motivés, orientent les élèves, fixent des objectifs et travaillent pour les atteindre; plaçant ces résultats dans la catégorie de faible efficacité. D'autre part, les enseignants, à 40%, ont exprimé qu'ils ont presque toujours de la motivation et qu'ils se fixent des objectifs pour leur vie personnelle et professionnelle; plaçant ces résultats dans l'option de faible efficacité.

Dans l'indicateur "empathie", les étudiants, à 44,7%, signalent que les enseignants presque toujours ont la capacité de comprendre les émotions des autres; plaçant ces résultats dans l'option de faible efficacité. Tandis que les enseignants, à 40%, expriment qu'ils ont toujours la capacité d'identifier et de comprendre les émotions des personnes; plaçant ces résultats dans la catégorie efficace.

En ce qui concerne les "compétences sociales", les étudiants indiquent que 44,7% des enseig-



nants presque toujours entretiennent des relations et communiquent efficacement avec les autres, établissent des relations interpersonnelles saines et travaillent en équipe; plaçant ces résultats dans la catégorie de faible efficacité. Cependant, les enseignants, à 40%, affirment qu'ils établissent toujours une communication avec leurs collègues et leurs étudiants; plaçant ces résultats dans l'option efficace.

Tabla 3. Estilos de aprendizaje según el agente modulador

Indicadores	Opciones	oujours		Presque toujours		Presque jamais		Jamais		Total		Catégories	
	Sujets	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.	Étus.	Ens.
Apprentissage convergent	Fa	5	1	20	2	10	1	3	1	38	5	Peu efficace	Peu efficace
	%	13,2	20,0	52,6	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100		
Apprentissage divergent	Fa	14	1	19	3	3	1	2	0	38	5	Peu efficace	Peu efficace
	%	36,9	20,0	50,0	60,0	7,9	20,0	5,2	0	100	100		
Apprentissage assimilateur	Fa	15	1	13	2	7	1	3	1	38	5	Efficace	Peu efficace
	%	39,5	39,5	20,0	34,2	40,0	20,0	7,9	20,0	100	100		
Apprentissage accommodateur	Fa	9	9	1	18	2	1	2	1	38	5	Peu efficace	Peu efficace
	%	23,7	20,0	47,4	40,0	23,7	20,0	5,2	20,0	100	100		

Source: Création personnelle (2023).

Le tableau 3 présente les résultats de la dimension "styles d'apprentissage" selon l'agent modulateur. Pour l'indicateur "apprentissage convergent", les étudiants en biologie, avec 56,2%, expriment que presque toujours ils perçoivent l'information de manière concrète et sont capables de trouver des solutions pratiques à leurs problèmes; classant ces résultats dans la catégorie peu efficace. En revanche, les enseignants en biologie, avec 40%, indiquent que presque toujours les élèves reçoivent des informations précises et cherchent des solutions aux situations qui leur arrivent; classant ces résultats dans la catégorie peu efficace.

Quant à l'indicateur "apprentissage divergent", 50% des étudiants signalent qu'ils offrent presque toujours des solutions multiples aux problèmes, font preuve de créativité et génèrent des idées innovantes; classant ces résultats dans la catégorie peu efficace. Les enseignants, avec 60%, sont d'accord avec les élèves en indiquant que presque toujours ils cherchent à résoudre des difficultés, sont créatifs et innovants; classant ces résultats dans l'option peu efficace.

En ce qui concerne l'indicateur "apprentissage assimilateur", 39,5% des étudiants mentionnent qu'ils ont toujours la capacité de compréhension abstraite et excellent dans la recherche; classant ces résultats dans la catégorie efficace. En revanche, les enseignants, avec 40%, indiquent que presque toujours les élèves développent ce type d'apprentissage; classant ces résultats dans l'option peu efficace.

En ce qui concerne l'indicateur "apprentissage accommodateur", 47,4% des étudiants en biologie signalent qu'ils sont presque toujours capables de s'adapter rapidement à différentes situations, de diriger et d'interagir socialement; classant ces résultats dans l'option peu efficace. Les enseignants en biologie, avec 40%, indiquent que presque toujours les élèves ont la capacité de communiquer facilement avec leurs camarades; classant ces résultats dans l'option peu efficace.



Discussion des résultats

Pour établir un cadre théorique permettant d'expliquer le phénomène à l'étude, il est pertinent de partir de la conception de Goleman concernant l'intelligence émotionnelle. Il la définit comme la capacité à percevoir, comprendre et réguler ses propres émotions, ainsi qu'à comprendre et à interagir avec succès avec les autres. Cette capacité aide à prendre des décisions bien fondées, à gérer avec succès le stress et les interactions interpersonnelles, à atteindre des objectifs, et est cruciale pour le succès dans la vie personnelle et professionnelle.

Cependant, en étudiant certains indicateurs de l'intelligence émotionnelle, notamment l'auto-connaissance, la régulation émotionnelle, la motivation, l'empathie et les compétences sociales (qui sont les composants de l'intelligence émotionnelle), [Tacca et al. \(2020\)](#) indiquent que les enseignants doivent avoir développé ces composants, qui doivent se manifester à travers les compétences qu'ils expriment dans leurs interactions avec les étudiants et dans la sélection des mécanismes pédagogiques. Cela doit être réalisé par des décisions assertives concernant les stratégies et les ressources à mettre en œuvre.

Dans cette optique, en ce qui concerne l'indicateur d'auto-connaissance, les résultats indiquent qu'il était peu efficace. Cela implique qu'il existe une faiblesse chez les enseignants, car comme le soulignent [Barragán et Trejos \(2022\)](#), c'est une compétence professionnelle essentielle que les enseignants doivent posséder, car elle leur permet de se connaître et de se comprendre, d'être conscients de leurs motivations, besoins, pensées et sentiments, et de comprendre comment ceux-ci influencent leur comportement et les relations qu'ils établissent avec les autres et avec l'environnement.

En ce qui concerne l'indicateur de régulation émotionnelle des enseignants, les résultats divergent de ce qui est exprimé par [Gaeta \(2014\)](#), qui fait référence à cette capacité comme la capacité à gérer et contrôler son propre comportement, ainsi qu'à planifier et surveiller son apprentissage et son développement professionnel. Cela signifie que les enseignants doivent être capables d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, d'établir des objectifs réalistes pour améliorer leurs performances, de rechercher des retours d'information et du soutien, et d'ajuster leur pratique en conséquence.

En ce qui concerne la motivation des enseignants, l'indicateur a montré une faiblesse. Cela va à l'encontre de ce que [Durange \(2022\)](#) indique, car il est important que l'enseignant présente de la motivation, car cela affecte les performances et la qualité de l'enseignement qu'ils offrent aux étudiants. Lorsqu'un enseignant est motivé, engagé et a une attitude positive envers l'enseignement, cela suscite l'intérêt et l'engagement des élèves. De plus, la motivation peut aider les enseignants à être plus créatifs et innovants dans leurs méthodes d'enseignement et à rester à jour dans leur domaine d'études.

Selon les résultats, l'indicateur d'empathie a montré une faiblesse. Cela diffère de ce que [Pincay et al. \(2018\)](#) exposent, affirmant que l'empathie est essentielle pour la réussite éducative et l'ap-



prentissage des étudiants. Cela implique que les enseignants doivent se mettre à la place des élèves pour comprendre leurs sentiments, pensées et motivations. Une relation empathique entre l'enseignant et l'élève favorise un apprentissage significatif et réduit les problèmes de discipline. Par conséquent, l'empathie de l'enseignant est essentielle pour aider les étudiants à s'intégrer avec leurs pairs et à comprendre leurs besoins.

De leur côté, [Macazana et al. \(2021\)](#) expriment qu'il est nécessaire que les enseignants développent les composantes de l'intelligence émotionnelle, car ils influencent les comportements des étudiants. Par conséquent, ils doivent reconnaître chez les élèves les émotions qui favorisent la concentration, la motivation et tous les éléments qui contribuent à l'assimilation de l'information académique et améliorent les processus mentaux des élèves.

Pour [Hernandez et Guárate \(2017\)](#), l'enseignant, en tant que médiateur entre les connaissances des disciplines qu'il enseigne et la manière dont les étudiants les acquièrent, doit être un modèle à suivre, car les élèves passent beaucoup de temps en classe. La meilleure façon de faciliter l'assimilation et le développement des sentiments et des émotions est de les canaliser à travers l'image d'un mentor. Cependant, [Cejudo et López \(2017\)](#) indiquent que, pour que les élèves développent les sentiments et les compétences émotionnelles associées à l'intelligence émotionnelle, ils ont besoin d'un enseignant qui soit leur maître émotionnel.

De même, [Acosta et Villalba \(2022\)](#) soulignent que, en tant qu'enseignants, il ne faut pas oublier qu'une partie significative de l'atteinte du développement des sentiments et des valeurs se fait avec l'aide des parents. Par conséquent, des activités doivent être menées avec eux pour qu'ils puissent également être des modèles pour leurs enfants à la maison. Des réunions avec les parents et les enfants doivent également être organisées à l'école pour discuter et suggérer un ensemble de recommandations qu'ils peuvent appliquer chez eux.

En ce qui concerne les résultats obtenus à partir de la dimension des styles d'apprentissage selon l'agent modulateur, tels que l'apprentissage convergent, divergent, assimilatif et accommodatif, ceux-ci se sont révélés peu efficaces. Cela implique des faiblesses et contredit les déclarations de [Kolb \(2014\)](#), qui affirme que l'apprentissage est construit à partir des expériences vécues et des situations sociales. Lorsqu'ils sont combinés, les étudiants se concentrent sur la recherche d'une solution efficace à un problème spécifique, impliquant des situations qui exigent de la logique et de la créativité, comme répondre à des questions à choix multiples ou résoudre des problèmes en reconnaissant qu'ils ont une solution possible.

En ce qui concerne l'indicateur d'apprentissage convergent, selon les résultats exposés, il est peu efficace. Cela contredit les déclarations de [Acevedo, Cachay et Linares \(2016\)](#), qui indiquent que cela se produit lorsqu'une personne perçoit l'information de manière concrète et est capable d'obtenir des solutions pratiques. Il se concentre sur l'acquisition de compétences transversales et encourage la participation des élèves à leur propre apprentissage. Il cherche à intégrer différentes disciplines et approches pour résoudre des problèmes complexes, développant la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration. Par conséquent, il est



nécessaire que les élèves travaillent sur ce type d'apprentissage pour acquérir les compétences nécessaires dans leur formation académique.

En ce qui concerne l'indicateur d'apprentissage divergent, selon les personnes interrogées, il a montré une faiblesse. [Silva \(2018\)](#) déclare que cette approche se concentre sur le développement des compétences de pensée critique, créative et flexible, favorisant l'investigation, l'ingéniosité et la génération de multiples solutions plutôt que de rechercher une réponse correcte. Cette approche éducative vise à autonomiser les étudiants et à les préparer aux défis du monde réel.

Pour l'indicateur d'apprentissage assimilatif, les résultats montrent une faiblesse et divergent de ce que [Rodríguez \(2020\)](#) a exprimé. Selon lui, ce style implique l'intégration de nouvelles informations dans des schémas mentaux préexistants qui permettent aux individus de construire des connaissances et une compréhension du monde qui les entoure. Dans ce sens, [Blanco et Acosta \(2023\)](#) indiquent qu'il s'agit d'un processus actif dans lequel les individus tentent de relier, d'argumenter et de comprendre de nouvelles informations. Il leur permet également de mener des recherches.

Enfin, pour l'indicateur d'apprentissage accommodatif, les résultats divergent de ce que [Tripodoro et De Simone \(2015\)](#) ont exprimé, car ce style se caractérise par des individus qui s'engagent dans une expérimentation active et des tâches pratiques. Par conséquent, les individus ont tendance à apprendre mieux lorsqu'ils sont impliqués dans des situations du monde réel, font face à des défis et résolvent directement des problèmes. C'est un style adaptatif qui se caractérise par la capacité à s'adapter rapidement à de nouvelles situations et à prendre rapidement des décisions basées sur l'expérience pratique. Essentiel pour l'apprentissage de la biologie et également très efficace dans des situations rapides nécessitant des réactions rapides.

Conclusions

Une fois les résultats analysés, on peut indiquer qu'au vu de ce que les étudiants ont exprimé, il a été possible de constater que les enseignants du programme d'éducation en biologie de l'Université du Zulia présentent rarement les composantes de l'intelligence émotionnelle, plaçant ainsi ces découvertes dans la catégorie peu efficace. En ce qui concerne les enseignants, ils indiquent qu'ils présentent efficacement les indicateurs d'auto-connaissance, d'empathie et de compétences sociales, mais que l'autorégulation et la motivation sont peu efficaces. Ces résultats suggèrent une faiblesse chez les enseignants dans cette dimension; cela pourrait être dû aux facteurs sociaux, économiques et politiques auxquels les enseignants sont actuellement confrontés.

Pour ce qui est de l'apprentissage selon l'agent modulateur, les résultats présentés par les étudiants en éducation en biologie indiquent qu'ils acquièrent rarement des connaissances. Ils attribuent cela au fait que peut-être les enseignants n'utilisent pas correctement les composantes de l'intelligence émotionnelle et les méthodologies pour permettre aux étudiants d'appliquer



correctement les stratégies d'apprentissage, plaçant ainsi ces résultats dans la catégorie peu efficace. En revanche, les enseignants indiquent que les élèves appliquent rarement les styles d'apprentissage en classe, plaçant ces résultats dans la catégorie peu efficace. Ils expriment également leur préoccupation, car cela a un impact sur leur formation professionnelle.

Referencias

- Acevedo, B. A., Cachay, B. O. y Linares, B. C. (2016). Los estilos convergente y divergente para resolución de problemas. La perspectiva de los sistemas blandos en el aprendizaje por experiencias. *Industrial Data*, 19(2), 49–58. <https://doi.org/10.15381/idata.v19i2.12815>
- Acosta, S. et Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(40), 103-126. <https://doi.org/10.46925/rdluz.40.06>
- Acosta, F., S. F. et Blanco, R. L. A. (2022). *La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo 1*. Editorial Idicap Pacífico, 7–25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., y Villalba., A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Arhui, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1i2.014>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7ma. Edición. Episteme.
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Bariso, J. (2020). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana: una guía para el mundo real*. EDITORIAL SIRIO SA.
- Barragán, C. et Trejos, C. (2022). Análisis de los juicios morales para desarrollar la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/680>
- Blanco, I. et Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6 (1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>



- Bulás, M., Ramírez, A. et Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Cejudo, J., et López, D. M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Durange, A. (2022). La inteligencia emocional como herramienta de aprendizaje para el rendimiento académico. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/679>
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional*. visión libros.
- Extremera, N. Mérida, S., Rey, L. et Peláez, M. (2020). Programa "CRECIENDO" (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Gaeta, M. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35E, 74-81. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.74-81>
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Fuenmayor, A. (2016). Violencia y agresión verbal en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo-Venezuela. *Revista San Gregorio*, (11), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585731>
- Hernández, C. et Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. et Baptista, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S. R. et Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.



- Heredia, Y. et Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Huambachano, A. et Huairé, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 123–130. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/300>
- Kolb, D. (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Pearson Educación de México, C.A. de C.V.
- Macazana, M. Sito, L. et Romero, A. (2021). *Psicología educativa*. NSIA Publishigh House Editons.
- Mejía, G. et Londoño, C. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diver-
sos: estudio de casos. *Revista Perspectivas*, 6(21), 25-40. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>
- Ojeda, N. (2022). *Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios (ERIPROM)*. 2da. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Olvera. Y. Domínguez, B. et Cruz, A. (2000). *Inteligencia emocional*. Plaza y Valdes.
- Parella, S. et Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 4ª edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL)
- Pincay, A. I., Candelario, S. G. et Castro, G.J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología Unemi*, 2(2), 32-40. DOI: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 81–88. <https://doi.org/10.46734/rev-cientifica.v3i1.22>
- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/56/64>
- Romero, S., Hernández, I., Barrera, R. et Mendoza, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(2), 110-121. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i2.37929>
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. 10ma. Edición. Episteme.
- Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista De Estilos*



De Aprendizaje, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>

Suárez, I., Varguillas, C. et Roncero, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación: Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Segura, J., Cacheiro, M. et Domínguez, M. (2018). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 37-60. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15793

Tacca, D., Tacca, A. et Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1).<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>

Tripodoro, V. et De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina* 75(2), 109-112. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802015000200010

Waissbluth, M. (2019). *Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura económica.



Articles de Revue



Recherche doctorale: le récit, une élaboration intellectuelle teintée d'interdisciplinarité et de complexité

La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad

Adrián Filiberto Contreras Colmenares*



<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>

San Cristóbal, état Táchira / Venezuela

Reçu: Mai/11/2023 **Révisé:** Mai/25/2023 **Accepté:** Juin/21/2023 **Publié:** Janvier/10/2024

Comment citer: Contreras, C. A. F. (2024). La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 61-85. <https://doi.org/10.59654/eebne822>

* Professeur émérite de l'Université des Andes - Táchira, Venezuela. Avocat, Docteur en Éducation et Post-doctorant en Recherche. Catégorie Titulaire. Ancien Coordinateur Académique. Chercheur. Courriel: adrianfilidi@gmail.com



Résumé

Le récit qui émerge du développement d'une recherche doctorale, de nos jours, doit être pergeñada d'aspects tels que l'interdisciplinarité et la complexité. En outre, il faut comprendre l'importance de la multiperspectivité et de la multicontextualité. Au vu de ce critère, l'intention de ce discours est de réfléchir à la manière dont le chercheur devrait transformer le processus d'écriture lorsqu'il rapporte des résultats, en se basant sur l'approche de l'objet reconnaissable. La dissertation est basée sur l'examen d'une littérature précieuse, associée à la recherche documentaire, ainsi que sur les cogitations et les maximes des expériences personnelles de la personne qui réalise ce discours intellectuel. En guise de vérité provisoire: nous aspirons à poursuivre dans cette voie afin d'approfondir la nécessité de transformer le senti-penser des chercheurs en thèse de doctorat, des tuteurs (ou directeurs de thèse) et des jurés, arbitres ou membres d'un tribunal doctoral.

Mots-clés: récit, recherche doctorale, complexité, interdisciplinarité, multi-perspectivité, multicontextualité.

Resumen

La narrativa que surge del desarrollo de una investigación doctoral, en la actualidad ha de estar pergeñada de aspectos como la interdisciplinariedad y la complejidad. Aunado a ello, comprender la importancia de la multiperspectividad y la multicontextualidad. En atención a este criterio precedente, la intencionalidad de este discurrir es la de reflexionar acerca cómo debe haber una transformación del proceso escritural por parte del investigador cuando reporte los hallazgos, a partir del acercamiento al objeto cognoscible. La disertación realizada se ha fundamentado en la revisión de literatura valiosa, con lo cual se asocia a la investigación documental; así como las cogitaciones y máximas de experiencias personales de quien realiza este discurso intelectual. Como verdad provisional: se aspira a seguir en esta línea de pensamiento para profundizar sobre la necesidad de transformar el sentipensar de los investigadores de tesis doctorales, de los tutores (o directores de tesis) y de los jurados, árbitros o integrantes de un tribunal doctoral.

Palabras clave: narrativa, investigación doctoral, complejidad, interdisciplinariedad, multiperspectividad, multicontextualidad.

Prélude

Faire face à la rédaction du rapport d'une recherche doctorale devient souvent complexe et présente un certain degré de difficulté. Cela peut être dû à plusieurs aspects. Certains vont du simplisme épistémologique, à la dénotation linguistique découlant de l'information limitée non



visuelle contenue dans l'hippocampe, jusqu'au manque de maîtrise de l'écriture. En ce qui concerne ce dernier aspect, la difficulté se manifeste par le manque d'attention à la syntaxe et à l'élaboration des paragraphes; par conséquent, des idées sont présentées sans tenir compte de la cohérence, de la cohésion et de la liaison. De plus, d'un point de vue externe, on est soumis au critère de la dictature académique dominante, que ce soit de la part des tuteurs (directeurs de thèse) ou des membres du jury (intégrants d'un tribunal doctoral), qui se posent en icônes de l'intellectualité, dont les idées doivent être adoptées *ad litteram*. Par conséquent, cela ne permet pas la construction d'un discours créatif.

De telles considérations conduisent à ce que l'élaboration de la thèse doctorale résulte en un vocabulaire limité, très précis, assez dénotatif et sans stimuler la *ποίησις* (*poiesis*) en tant que pulsion du langage connotatif, émergeant du domaine lexical basé sur des lectures conscientes et réfléchies en profondeur. Son contenu doit être compris et intériorisé de manière à permettre au chercheur d'écrire avec fluidité. C'est pourquoi, dans cette réflexion, on a souhaité approfondir des aspects liés à l'élaboration de la thèse doctorale. Ces aspects comprennent: ce qui doit être compris par recherche; la progression de la disciplinarité vers l'interdisciplinarité. De même, la multiperspectivité et la multicontextualité ont été valorisées en tant que dimensions permettant d'obtenir une compréhension plus riche de tous les actes de communication.

Il ne faut pas négliger la complexité, dont le critère fondateur est l'interdisciplinarité. Et, à partir de cette considération, la narration prendra d'autres nuances beaucoup plus profondes et avec une richesse cognitive qui fera des caractérisations des découvertes une prose poétique de qualité. Enfin, on espère que ceux qui mènent des recherches pourront explorer ce discours académique afin de transformer leur façon de ressentir et de penser, et ainsi, puissent imprimer leur empreinte dans le discours conduisant à la formalité de la présentation d'une brillante narration doctorale.

La recherche dans les thèses doctorales

Les processus de recherche, dans la construction des connaissances dans une thèse doctorale, exigent d'autres écritures, d'autres attitudes scrutatrices et de nouvelles perspectives hologrammatiques, qui guident le chercheur à établir une connectivité aux différents niveaux: macro, méso et micro, à travers un discours qui émerge de la rencontre avec le phénoménal. Tout cela doit reposer sur l'intelligibilité et la compréhension que ces niveaux doivent être parfaitement cohérents, et, par conséquent, chacun d'eux révèle, brille et éclaire un acte intellectuel, imprégné de complexité en raison de l'interaction avec d'autres niveaux, d'autres éléments, d'autres facettes faisant partie du phénomène qui est l'objet de la connaissance.

Et c'est ainsi, dans le phénoménal, comme le soutiennent [Bonil, Sanmartí, Tomàs et Pujol \(2004: 5\)](#):

...convergen multitud de elementos, y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva



*social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda*¹.

Cette perspective de multiplicité relationnelle incite le chercheur à trouver d'autres récits qui soutiennent sa discursivité, après avoir mené l'enquête et l'avoir présentée avec un critère scientifique, mais avec une attitude ou une nuance innovante.

Pour nous plonger dans cet acte intellectuel, partons de la définition de la recherche, ce qui pourrait être considéré comme une évidence. Cependant, cela est apprécié comme pertinent, approprié, en somme : nécessaire. Dans cette orientation, rechercher est un terme qui peut être qualifié de polysémique. Sa première adscription se trouve dans le terme *vestigium*, qui, en principe, selon les [Etimologías de Chile \(2023: 1\)](#): "...se refería a la planta o suela del pie, [vale indicar, se vinculaba] con la marca que dejaba el pie en la tierra y después a la indicación de que alguien había caminado por allí"². Translativement, on peut dire que de là émerge l'expression *investigare*. Ce verboïde latin, selon ce qu'a exprimé [Ander-Egg \(1995: 57\)](#): "...proviene del latín *in (en) y vestigare (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que conduce al concepto más elemental de descubrir o averiguar alguna cosa, seguir la huella de algo, explorar*"³. Et de cette adscription eidétique, on peut tirer le concept de découverte et d'exploration, pour faire référence, avec elle, à l'acte de recherche.

Et de cette adscription eidétique, on peut récupérer le concept de découverte et d'exploration, pour y faire référence, avec elle, à l'acte de recherche. Avec le soutien de ce qui a été exposé, on peut affirmer, comme le mentionne [Ander-Egg \(1995: 57\)](#), que, si l'on cherche à définir l'horizon de ce terme, on peut indiquer que, en ce qui concerne son applicabilité, elle se situera dans une sphère, dans un contexte ou un "...desde [las actividades que ejecuta] el detective [hasta el acto que realiza] el científico"⁴ est large. En cohérence avec cet acte intellectuel discursif, la référence se situe dans le domaine de la recherche scientifique. Cela signifie que, dans le cas particulier de cette réflexion, il s'agit de l'acte d'élaboration de la thèse doctorale.

¹ Traduction nôtre "...convergent de nombreux éléments, ainsi que des interactions multiples et variées dans des processus où le dynamisme est constant. Un monde où l'interaction entre la perspective sociale et la nature a donné naissance à un modèle d'organisation sociale qui reflète une crise profonde".

² Traduction nôtre "...se référait à la plante ou à la semelle du pied, [il convient de noter, il était lié] à la marque laissée par le pied sur la terre et ensuite à l'indication que quelqu'un avait marché là"

³ Traduction nôtre "Il provient du latin *in (en) y vestigare* (trouver, s'enquérir, rechercher, suivre des traces), ce qui conduit au concept le plus élémentaire de découvrir ou d'enquêter sur quelque chose, suivre la trace de quelque chose, explorer".

⁴ Traduction nôtre "...des [activités exercées par] le détective [jusqu'à l'acte accompli par] le scientifique".



Ainsi, se plonger dans cet acte : l'enquête ou la recherche, peut être qualifié, en ce qui concerne elle, de tendre à être considéré comme un processus ou une procédure. Et sous la considération de la procédure, [Ander-Egg \(1992: 57\)](#) affirme:

...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad; [es] una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales, -o mejor-, para descubrir no falsedades parciales⁵.

Se note la réflexivité, la systématiscité qui doit accompagner le chercheur dans l'acte herméneutique des découvertes liées à l'objet de connaissance. Et sur la base de cette herméneutique réalisée par le chercheur, étayée par la littérature prolifique trouvée, il procédera à révéler, au moyen d'un dialogue exquisément structuré, la compréhension explicative ou l'explication compréhensive du phénomène qui a fait partie de l'objet de connaissance, dans la mesure où le sujet connaissant s'est approché de cet objet cognoscible pour l'expliquer, le comprendre, voire le transformer.

Dans cette perspective, comme le déclare [Grajales \(2000: 2\)](#) :

...el investigador debe aportar un alto sentido de orden, constancia y cuidado meticuloso propio de aquellos que han desarrollado un alto grado de responsabilidad. La honestidad es un valor indispensable en la verdadera investigación dado el esfuerzo y sacrificio que representa la búsqueda de la verdad y la constante oportunidad para descuidar los detalles.

Dans le discours écrit, il est donc nécessaire de prendre comme point d'appui la proposition précédente pour souligner la responsabilité qu'a le chercheur d'une thèse doctorale à établir un ordre afin d'expliciter sa manière de penser scientifique. Comme l'affirme [Contreras \(2023: 27\)](#):

La investigación, en ciertos niveles académicos, debe trascender lo convencional y el sencillo acto de revelar los hallazgos. La narrativa científica debe estar matizada de complejidad; además, ha de estar guiada por un sintagma problematizador, un sintagma teleológico y un sintagma ontológico-epistemológico; ellos imbrican una arquitectura transmetódica y compleja para el descubrimiento del saber⁶.

⁵ Traduction nôtre " ...la recherche est une procédure réfléchie, systématique, contrôlée et critique qui vise à découvrir ou interpréter les faits et phénomènes, les relations et les lois d'un domaine particulier de la réalité ; [c'est] une quête de faits, une voie pour comprendre la réalité, une procédure pour découvrir des vérités partielles, -ou mieux-, pour dévoiler non pas des faussetés partielles".

⁶ Traduction nôtre "La recherche, à certains niveaux académiques, doit transcender le conventionnel et le simple acte de révéler les découvertes. La narration scientifique doit être nuancée de complexité ; de plus, elle doit être guidée par un syntagme problématisant, un syntagme téléologique et un syntagme ontologique-épistémologique; ceux-ci imbriquent une architecture transméthodique et complexe pour la découverte du savoir.



Ce critère précédent pourrait être étendu avec l'affirmation centrée sur le fait qu'il s'agit de la concrétisation de la recherche; c'est-à-dire, son rapport scientifique, qui doit dépasser le discours simplement dénotatif et simplificateur, pour approfondir les aspects d'un discours plus profond. Un récit, une narration, une position délectable qui peut et doit se revêtir de *ποίησις* (*poiesis*): création, créativité, une manière différente de faire, une poésie. La poésie est création. Platon (2016: 34) affirme: "*'Poesía', en efecto, se llama tan solo a ésta, y a los que poseen esa porción de 'creación', 'poetas'*"⁶. Ainsi, le chercheur, dans l'expressivité du rapport de sa thèse, doit s'ancrer dans la création. Il pourra exploiter son imagination, sa créativité, sa poésie.

Bien sûr, il faut comprendre que le mot poésie a diverses acceptions, mais essentiellement, selon le critère de création et en correspondance avec cela, Platon (2016: 34) déclare: "*...el concepto de 'creación' es algo muy amplio, ya que ciertamente todo lo que es causa de que algo, sea lo que sea, pase del no ser al ser es 'creación', de suerte que todas las actividades que entran en la esfera de todas las artes son creaciones y los artesanos de éstas, creadores o 'poetas'*"⁷

Ainsi, en tant que *poiesis*, la thèse doctorale doit être un acte intellectuel de transcendance, teinté de créativité et d'originalité, dans lequel doit être présente l'immense responsabilité du chercheur en tant que bâtisseur d'une connaissance propre; cet acte constructif doit revêtir les nuances d'être global, multiversel, transcontextuel et transcendant. La notion de multiversalité doit être comprise non seulement du point de vue philosophique, dans la mesure où, dans ce domaine de la connaissance, le multiversel tend à faire référence à un monde considéré comme ayant besoin d'une intention, d'un dessein ou d'une prévisibilité, mais elle doit également reposer sur la physique et la cosmologie ; le multiversel est ainsi lié à un groupe imaginaire et hypothétique de tous les univers possibles qui existent, dont nous faisons partie.

Il est fréquent d'observer, dans les recherches doctorales, selon les principes de l'expérience, qu'on traverse une commodité épistémique et gnoséologique; autrement dit, une stabilité cognitive basée sur un paradigme réductionniste, simplificateur et hypothétisant. Comme le souligne Balza (2020: 52), dans la construction de la connaissance liée au domaine doctoral:

⁶ Traduction nôtre: "*'Poésie', en effet, se dit seulement de cela, et de ceux qui possèdent cette portion de 'création', 'poètes'*".

⁷ Traduction nôtre: "*...le concept de 'création' est quelque chose de très vaste, car certainement tout ce qui est cause qu'une chose, quelle qu'elle soit, passe de la non-existence à l'existence est 'création', de telle sorte que toutes les activités qui entrent dans la sphère de toutes les arts sont des créations et les artisans de celles-ci, créateurs ou 'poètes'.*"



...[en] el pensamiento y praxis investigativa de nivel doctoral, en el campo de las Ciencias Sociales, pareciera (...) [que se navega] en la corriente de lo simple, pues, muchas veces se ahoga en el análisis de lo efímero y se alindera en el determinismo y reduccionismo del pensamiento único; el cual, a su vez, empobrece al mínimo toda realidad y toda idea nueva e iniciativa del investigador.⁹

Bien souvent, de plus, le chercheur en formation suit l'intentionnalité, le critère de celui qui le guide et non sa propre formulation eidétique, ce qui accroît davantage la dictature académique, centrée sur une méthodologie propre à l'inductivisme/déductivisme. C'est pourquoi, face aux nouvelles réalités épistémologiques, gnoseologiques et méthodologiques, qui permettent une approche différente du phénomène, à la recherche d'une explication ou d'une compréhension du vide de la connaissance, il est nécessaire d'assumer le doute ontoimplicateur (Balza, 2020) -peut-être cela semble audacieux, mais je vais le nommer "doute ontoorientateur"-, car ce doute devient le fondement essentiel pour discerner sur la connaissance et guider sa construction, son élaboration, sa concrétisation dans une thèse doctorale.

Et comme l'affirme Contreras (2017: 1): *"El desarrollo de una tesis doctoral, muchas veces, en cuanto reto intelectual, que concita reflexión, lectura, relectura, escritura y reescritura constante, se ha tornado en acto agobiante y de preocupación, a veces frustrante, para los participantes e investigadores noveles"*⁹. C'est pourquoi il est nécessaire de comprendre et de relever de nouveaux défis d'écriture et de nouvelles façons de complexifier la narration dans les thèses doctorales, basées sur une lecture constante et une réflexion consciente sur ce que signifie élaborer le rapport d'une recherche doctorale.

À titre de corollaire de cette section, on peut indiquer que l'élaboration d'une thèse doctorale, après avoir parcouru le processus d'approche de l'objet cognoscible, est une action intellectuelle qui doit être nuancée par le ressenti, par l'émotion et par la maîtrise du discours. Ce cheminement sera fondé sur les nombreuses lectures que réalise le chercheur, ce qui lui permet d'avoir une information non visuelle (Smith, 1989) qui stimulera un acte créatif intéressant. Cette information enregistrée dans l'hippocampe le guidera et facilitera la composition d'une narration différente, nouvelle et percutante.

⁸ Traduction nôtre: "[dans] la pensée et la pratique de recherche de niveau doctoral, dans le domaine des Sciences Sociales, il semble (...) [qu'on navigue] dans le courant de la simplicité, car, bien souvent, on s'engluie dans l'analyse de l'éphémère et on s'aligne sur le déterminisme et le réductionnisme de la pensée unique ; ce qui, à son tour, appauvrit au minimum toute réalité et toute idée nouvelle et initiative du chercheur".

¹⁰ Traduction nôtre: Le développement d'une thèse doctorale, souvent en tant que défi intellectuel, suscitant réflexion, lecture, relecture, écriture et réécriture constante, est devenu un acte accablant et source d'inquiétude, parfois frustrant, pour les participants et chercheurs novices



Ainsi, la recherche doctorale et la narration qui doit en découler doivent se baser sur la valorisation de l'aspect holistique du phénomène et, par conséquent, explorer l'interdisciplinarité et les ramifications de la pensée-sentiment complexe du chercheur. Autrement dit, si nous pensons et ressentons de manière complexe, notre objet de connaissance ou objet cognoscible, qui se présente à nous en tant que sujets cognoscenti, en tant que chercheurs, en tant que constructeurs de connaissance et non comme des reproducteurs sociaux du savoir, le sera de la même manière.

La disciplinarité et l'interdisciplinarité

Une considération que le chercheur, en tant que créateur de connaissances nouvelles et inédites, doit prendre en compte est celle de valoriser des aspects tels que la disciplinarité, l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité et, pourquoi pas, se plonger également dans les critères de la transdisciplinarité. Ces orientations ont une pertinence actuelle alors que dans différents contextes, des études doctorales sont en cours, basées sur les sciences de l'éducation, sans exclure d'autres doctorats de disciplines diverses, dans lesquels le chercheur inscrit son objet de connaissance. La disciplinarité et l'interdisciplinarité sont liées à la multiperspectivité et à la multicontextualité, des dimensions dont une exposition succincte sera faite ci-dessous.

Je tiens à souligner qu'à ce jour, l'accent a été mis sur l'idée constructive de la connaissance de la part des chercheurs, en présentant la particularité de l'objet de connaissance, étayée par l'atomisation du savoir de chaque discipline. Chaque domaine explique, comprend et transforme sa source de savoir. C'est la disciplinarité. Et, comme le souligne [Duque \(2000: 7\)](#): "*Se llama paradigma disciplinar aquel en donde el conocimiento científico se organiza por disciplinas, las cuales establecen la división y especialización del trabajo, de acuerdo con los diversos campos de las ciencias*". Cela signifie qu'il existe et que l'autonomie de chaque science est reconnue ; par conséquent, la production de connaissances scientifiques sur son propre et véritable objet cognoscible est nécessaire, mais il est également nécessaire de la transcender, sans penser à une perte d'autonomie disciplinaire. Il faut plutôt envisager une interrelation, pour une meilleure compréhension du phénomène qui fait l'objet de l'enquête.

Cette disciplinarité conduit le chercheur à avoir la conviction de approfondir chaque jour davantage et avec plus de compétence sur l'objet de connaissance de son domaine d'étude, mais, bien que cette étape soit importante et parfois nécessaire pour avoir une maîtrise approfondie de la connaissance disciplinaire, cela peut également "*...llevar consigo un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de 'cosificación' del objeto estudiado olvidando*



⁷ Traduction nôtre: On appelle paradigme disciplinaire celui où la connaissance scientifique s'organise par disciplines, qui établissent la division et la spécialisation du travail, selon les différents domaines des sciences.

que tal objeto es una construcción. El objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí" (Duque, 2000: 8). En tant que maître de la connaissance disciplinaire, cela peut également le conduire à avoir une connaissance étendue et approfondie de l'objet d'étude, mais très peu d'autres savoirs. On assume l'axiome : "il sait énormément, sur très peu". Cela peut aussi signifier qu'il a un océan de connaissances, avec un centimètre de profondeur. Et cela doit être dépassé.

Par conséquent, face à cet acte évident et imminent de "choseification" du phénomène étudié, il est opportun de progresser vers l'interdisciplinarité, ce qui devient le point fondateur de la complexité. Car la "choseification" conduit à une réélaboration symbolique de ce que font les êtres pensants de leur matérialité. Et dans cette intention, on peut arriver à une "*conciencia cosificada o cósica*" (Sierra, 2007: 3)⁹.

Et comme l'explique bien Sierra lui-même (2007: 3):

La conciencia cósica o cosificada se presenta de dos modos. Por un lado, la reconstrucción que los sujetos hacen del mundo social la realizan como si se tratase de objetos independientes de sus acciones, como si éstos no estuviesen ligados a los primeros sino como si tuviesen existencia propia. Por otro lado, esta conciencia atribuye a los objetos sociales existencia independiente, no los puede concebir como inscritos en el devenir histórico social, sino que los supone provistos de esencialidades atemporales¹⁰.

Par conséquent, pour transcender cet acte de "conscience choseifiée", il est nécessaire d'explorer l'interdisciplinarité, en tant que fondement du progrès de la science, en tant que critère fondateur et soutien emphatique de la complexité. En ce qui concerne l'interdisciplinarité, Pérez et Setién (2008: 1) soutiennent que: "[Elle] constitue l'un des aspects essentiels du développement scientifique actuel. On ne conçoit pas l'explication des problèmes sociaux à partir d'une conception scientifique sans l'interaction des disciplines connexes" Et sur cette base, en ce qui concerne

⁸ Traduction nôtre: "comporter un risque d'hyper-spécialisation du chercheur et un risque de 'choseification' de l'objet étudié en oubliant que cet objet est une construction. L'objet de la discipline sera alors perçu comme une chose en soi".

⁹ Traduction nôtre: conscience choseifiée ou choseique.

¹⁰ Traduction nôtre: La conscience choseifiée ou cosifiée se présente de deux manières. D'une part, la reconstruction que les sujets font du monde social le réalise comme s'il s'agissait d'objets indépendants de leurs actions, comme s'ils n'étaient pas liés aux premiers, mais comme s'ils avaient une existence propre. D'autre part, cette conscience attribue aux objets sociaux une existence indépendante, elle ne peut pas les concevoir comme inscrits dans le devenir historique social, mais elle les suppose dotés d'essentialités intemporelles.

¹¹ Traduction nôtre: [Elle] constitue l'un des aspects essentiels du développement scientifique actuel. On ne conçoit pas l'explication des problèmes sociaux à partir d'une conception scientifique sans l'interaction des disciplines connexes



l'éducation, une taxonomie a été créée: Sciences de l'éducation (Mialaret, 1985). À travers elles, en interaction, il est possible de concevoir une autre manière de relater les découvertes faites lors de l'approche du phénomène objet de connaissance, d'une manière plus globale.

En correspondance avec cela, il est pertinent de présenter l'appréciation de Klaassen, Kothuis et Slinger (2021: 79-80), qui ont ajouté ce qui suit:

Interdisciplinarity can be understood as combining two or more disciplines at the level of theory, methods, or solution space, to form a transcendent and innovative understanding or solution, that in turn can possibly transform the mono-discipline(s) (Repko, 2007; Menken & Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Two interdisciplinary ways of working can be distinguished, namely: within a team of experts with different disciplinary backgrounds, or an individual using the theory, methods and solutions from disciplines other than their area of expertise in seeking an answer to their research or design questions¹².

Comme on peut le lire, l'idée d'interaction entre deux disciplines ou plus est correctement soulignée, mais aussi lorsque des professionnels ayant une expertise dans différentes disciplines interagissent. Cependant, comme on peut le deviner, cela peut être une individualité, un chercheur ou un expert qui applique des propositions, des théories, des procédures et des solutions d'autres disciplines pour résoudre une situation liée au phénomène qu'il remet en question.

En ce qui concerne cette perspective de l'interdisciplinarité, il est judicieux et pertinent de comprendre, comme le souligne Nicolescu (2003, cité dans Balza, 2020: 56), qu'elle est liée au: "...transferencia de métodos de una disciplina a otra y se puede distinguir por su grado de aplicación, fundamentos epistemológicos y de concepción de nuevas disciplinas"¹³ Et, en accord avec cela, Balza lui-même (2020: 60) exprime: "Esta visión de interdisciplinariedad adquiere esa categoría, sólo cuando se genera un nuevo conocimiento proveniente de una transferencia de métodos, técnicas, teorías y procedimientos."¹⁴ Avec la recherche sous le critère interdisciplinaire, on peut et on doit parvenir à une interrelation entre

¹² Traduction nôtre: L'interdisciplinarité peut être comprise comme la combinaison de deux disciplines ou plus au niveau de la théorie, des méthodes, ou de l'espace de solution, pour former une compréhension ou une solution transcendante et novatrice, qui à son tour peut potentiellement transformer la (les) mono-discipline(s) (Repko, 2007; Menken & Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Deux façons de travailler en interdisciplinarité peuvent être distinguées, à savoir : au sein d'une équipe d'experts avec des antécédents disciplinaires différents, ou un individu utilisant la théorie, les méthodes et les solutions de disciplines autres que celles de son domaine d'expertise pour répondre à ses questions de recherche ou de conception.

¹³ Traduction nôtre: Transfert de méthodes d'une discipline à une autre et peut être distingué par son degré d'application, ses fondements épistémologiques et la conception de nouvelles disciplines.

¹⁴ Traduction nôtre: Cette vision de l'interdisciplinarité acquiert cette catégorie uniquement lorsqu'un nouveau savoir est généré à partir d'un transfert de méthodes, de techniques, de théories et de procédures.



les différentes disciplines du savoir, ce qui permettra une réorganisation de ces connaissances.

Avec la recherche sous le critère interdisciplinaire, on peut et on doit parvenir à une interrelation entre les différentes disciplines du savoir, ce qui permettra un regroupement de ces connaissances.

Dans cette perspective, Pérez et Setién (2008: 1) déclarent:

La interdisciplinariedad no es otra cosa que la reafirmación y constante epistemológica de la reagrupación de los saberes. En la ciencia moderna, la preocupación de sus principales exponentes —Galileo, Descartes, Bacon— por la sociedad científica interdisciplinaria fue invariable. La diferencia radica sólo en que añadieron a esta agrupación interdisciplinaria la necesidad de una comunicación entre las disciplinas, elemento que retoma la interdisciplinariedad a mediados del siglo XX. Fueron exponentes de estas ideas: Gottfried Wilhelm von Leibnitz y Jean Amos Komenski (Comenio). Este último propuso la pansophia, como pedagogía de la unidad, capaz de eliminar la fragmentación del saber de las disciplinas.¹⁵

Ainsi, en ce qui concerne l'interdisciplinarité, il convient également de mentionner que diverses tentatives ont été faites pour saisir et appréhender la dynamique impliquée dans l'approche d'une activité interdisciplinaire. Comme le souligne Peñuela (2005: 49):

...se pueden encontrar dos lógicas básicas de constitución: una que usa la palabra interdisciplinariedad como eje central acompañada de un adjetivo que da cuenta del aspecto a resaltar (cuando se logra especificar), entre las que están: interdisciplinariedad lineal, estructural, heterogénea, auxiliar, compuesta, complementaria, unificadora, cruzada, isomórfica, paralela, temática, metodológica, por método, por teoría, por regla, por objeto. Y otra, que se construye con base en prefijos (raíces griegas y latinas) y en una jerarquía que busca medir el nivel de interacción alcanzado. En esta encontramos: multidisciplinariedad (multi-D), polidisciplinariedad (poli-D), pluridisciplinariedad (pluri-D), transdisciplinariedad (trans-D) y metadisciplinariedad (meta-D), entre otras opciones posibles.

¹⁵ Traduction nôtre: L'interdisciplinarité n'est rien d'autre que la réaffirmation constante et épistémologique de la regroupement des savoirs. Dans la science moderne, l'intérêt de ses principaux représentants —Galilée, Descartes, Bacon— pour la société scientifique interdisciplinaire était constant. La différence réside uniquement dans le fait qu'ils ont ajouté à cette agrégation interdisciplinaire la nécessité d'une communication entre les disciplines, élément repris par l'interdisciplinarité au milieu du XXe siècle. Des partisans de ces idées étaient Gottfried Wilhelm von Leibnitz et Jean Amos Komenski (Comenius). Ce dernier a proposé la pansophie comme pédagogie de l'unité, capable d'éliminer la fragmentation des savoirs disciplinaires.

¹⁶ Traduction nôtre: ...on peut identifier deux logiques fondamentales de constitution : l'une qui utilise le terme interdisciplinarité comme axe central accompagné d'un adjectif rendant compte de l'aspect à mettre en avant (lorsque cela peut être spécifié), parmi lesquels on trouve : interdisciplinarité linéaire, structurale, hétérogène, auxiliaire, composée, complémentaire, unificatrice, croisée, isomorphe, parallèle, thématique, méthodologique, par méthode, par théorie, par règle, par objet. Et l'autre, qui se construit sur la base de préfixes (racines grecques et latines) et d'une hiérarchie visant à mesurer le niveau d'interaction atteint. Dans cette dernière, on trouve : multidisciplinarité (multi-D), polydisciplinarité (poli-D), pluridisciplinarité (pluri-D), transdisciplinarité (trans-D) et métadisciplinarité (méta-D), parmi d'autres options possibles.

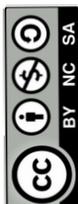


De ce qui a été exposé, on peut déduire la pluralité des approches liées, en principe, à la discipline. Maintenant, l'approche et l'élaboration cognitive, depuis l'interdisciplinarité, reposent sur la conjonction méthodique des différentes disciplines impliquées dans ladite élaboration, il faut donc approfondir une contemplation non absorbée, mais réflexive depuis et avec la transdisciplinarité de l'objet de connaissance. Cette réflexivité dilettante suppose d'assumer un engagement progressif et perfectionniste de toutes les attaches frôlant l'amputation de la pensée-sentiment (Balza, 2020) de l'être humain. Ce pensisentimento doit être renforcé par des épistémologies émergentes telles que la transdisciplinarité et la complexité. Et c'est là le point central de cette démarche cognitive : la trans-D (transdisciplinarité).

Ainsi, en congruence avec l'approche cognitive, depuis et avec un regard interdisciplinaire, la sémiotique doit être transformée, supervisée par un cadre structurant, pour tendre vers une désarticulation et une déconstruction - méthode développée par Derrida -, 1960, comme cité dans [Encyclopaedia Britannica, \(2022: 1\)](#), qui a été définie comme: "...[a] form of philosophical and literary analysis"¹⁷; de plus, avec l'interdisciplinarité - et avec la possibilité de se fonder sur la transdisciplinarité -, il faut adopter une résolution des dilemmes qui transcende le raisonnement, lequel, jusqu'à présent, repose sur une prémisse contenant une option entre deux termes, tandis que d'autres prémices signalent que les deux cas de l'option mènent au même résultat conclusif, et cette perspective doit être dépassée, avec une épistémologie transdisciplinaire fondatrice.

Le langage utilisé pour traduire la connaissance et la théorie acquises, afin d'être partagé à travers une thèse de doctorat, doit dépasser le dénotatif pour être présenté de manière connotative. Il doit viser à la création d'un lexique instructif et illustratif qui donne une nouvelle signification et sémantique à l'existant. Il doit s'appuyer de manière interdisciplinaire sur la linguistique, la philosophie, la pédagogie, la théorie des signes, entre autres, pour atteindre ce discours transcendant. Ainsi, on puisera dans la sémiologie, la sémantique, la lexicographie, la grammaire, la syntaxe, les syntagmes relationnels, les syntagmes libres et les unités phraséologiques, entre bien d'autres. Cela nécessite une maîtrise linguistique importante et nécessaire de la part du chercheur doctorant, afin de rompre avec les entraves des dictatures intellectuelles et d'assurer une nouvelle manière de communiquer la connaissance.

Le langage par lequel la connaissance et la théorie sont traduites, afin d'être partagées à travers une thèse de doctorat, doit dépasser le dénotatif pour être présenté de manière connotative. Il doit viser à la création d'un lexique instructif et illustratif qui donne une nouvelle signification et sémantique à l'existant. Il doit s'appuyer de manière interdisciplinaire sur la linguistique, la philosophie, la pédagogie, la théorie des signes, entre autres, pour réaliser ce discours transcendant. Ainsi, on puisera dans la sémiologie, la sémantique, la lexicographie, la grammaire, la syntaxe, les syntagmes relationnels, les syntagmes libres et les unités phraséologiques, entre



¹⁷ Traduction nôtre: ..[une] forme d'analyse philosophique et littéraire"

bien d'autres. Cela nécessite une maîtrise linguistique importante et nécessaire de la part du chercheur doctorant, afin de rompre avec les entraves des dictatures intellectuelles et d'assurer une nouvelle manière de communiquer la connaissance.

Ainsi, comme impulsion créatrice dans l'art d'écrire pour diffuser la connaissance créée, il convient de visualiser cela avec une perspective interdisciplinaire. De cette manière, on avance et progresse dans la science, comme le souligne Morin (1984, cité dans Peñuela 2005: 65): "*La ciencia nunca hubiera sido la ciencia...*"¹⁹. Ainsi, dans la construction de la connaissance, donc, de la science, l'interdisciplinarité ressemble à une option, une épistémologie qui permet à tout chercheur d'imbriquer et de corréliser les disciplines existantes et leurs méthodes respectives d'approche de leur objet de connaissance.

Par conséquent, le chercheur doit être créatif, rêveur, pour remettre en question les schémas préconçus. Sur cette base argumentative, il convient de souligner la nécessité de modifier les ancrages et schémas qui existent jusqu'à présent en ce qui concerne la recherche à des fins doctorales, laquelle a une téléologie constructive d'une connaissance disruptive et transformative. Cela doit être ainsi, car il faut prendre en compte "...les interconnexions au sens du *complexus* des phénomènes"²⁰ (Balza, 2020: 63).

Dans cette interconnexion établie entre les phénomènes, diverses dimensions intégratrices des objets de connaissance peuvent être appréciées.

C'est ainsi que l'on peut trouver certaines dimensions, "niveaux de réalité" (Nicolescu, 1996), qui exigent une attitude différente, une rencontre avec la fractalité, "une oscillation entre la pratique théorisée et la théorie pratiquée" (Ramírez, 1999b), une dialectique fractale (Ramírez, 1999c) ou partir d'une "logique arborescente", ou logique symphonique (Morin, 1984) (comme cités dans Peñuela, 2005: 68).

Dans cette perspective, considérée comme elle doit l'être, avec de multiples interconnexions, lorsqu'il s'agit d'une connaissance élaborée à partir d'une recherche doctorale, une telle construction "...nos permite un tránsito mental y un despliegue argumental para la resemantización de nuevos campos de conocimiento en absoluta libertad de pensamiento; es decir, sin resistencias epistemológicas, conceptuales y lingüísticas" (Balza, 2020: 64). Et cette prémisse qui se dresse comme base pour avancer dans la science, donc, dans la compréhension de la connaissance, à partir de cette option de recherche doctorale, reflète une action désstructurante des schémas préconçus.

¹⁸ Traduction nôtre: La science n'aurait jamais été la science...

¹⁹ Traduction nôtre: les interconnexions au sens du *complexus* des phénomènes.

²⁰ Traduction nôtre: ...nous permet un cheminement mental et un déploiement argumentatif pour la resémantisation de nouveaux domaines de connaissance en toute liberté de pensée ; c'est-à-dire, sans résistances épistémologiques, conceptuelles et linguistiques



Selon Balza (2020: 66), ce progrès scientifique:

...supone deconstruir el conocimiento preexistente relacionado con las temáticas consideradas, tal y como lo plantea González (2007), cuando deja ver, que una tesis doctoral debe ir más allá de los marcos teóricos analizados; en tanto, el desafío para el tesista es ampliar los límites teóricos aceptados hasta el momento.²¹

Indubitablement, dans cette évolution thématique plurielle, la dialectique s'érige en une nécessité rationnelle pour le développement d'une recherche doctorale, qui, incontestablement, doit être imprégnée, laquée, caractérisée par l'interdisciplinarité, donc, par la complexité. Le simplisme méthodique ne comporte pas le substrat ontoépistémologique qui transpire de la sagesse argumentative fondée sur la réalisation d'interconnexions dans toutes les dimensions du phénomène. À travers la dialectique, des questions sont formulées et des réponses sont obtenues, qui, à leur tour, suscitent de nouvelles questions. Ainsi, il est nécessaire de "...entender que se está trabajando con construcciones que trascienden lo disciplinar"²² (Peñuela, 2005: 73). Lorsque ce critère sera intériorisé par le chercheur, alors, on établira un discernement de complémentarité. De cette manière, on plaide et on se rapporte à la signification compréhensive de valoriser la connaissance scientifique interconnectée, à partir des critères argumentatifs, des réflexions, du discernement et des jugements élaborés par chaque discipline.

À cet égard, Balza (2020: 68) soutient que :

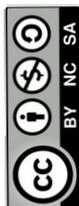
...todo razonamiento y argumentación (...) necesariamente surge de la ontología disciplinar y de la concurrencia interdisciplinaria y multidisciplinaria, en tanto la visión de complementariedad traduce una concepción emergente de racionalidad científica que conduce a superar los límites de las realidades ingenuas desde nuestros pensamientos y de este modo ensanchar y enriquecer la ciencia²³.

C'est un défi immense pour la communauté académique et scientifique dédiée à la construction de la connaissance, c'est transcender les archétypes et les critères prédominants des paradigmes régis par la simplicité et la connotation du langage. Il convient d'avoir comme idée primordiale

²¹ Traduction nôtre: ...suppose de déconstruire la connaissance préexistante liée aux thèmes considérés, comme le suggère González (2007), lorsqu'il laisse entendre qu'une thèse doctorale doit aller au-delà des cadres théoriques analysés ; ainsi, le défi pour le doctorant est d'élargir les limites théoriques acceptées jusqu'à présent.

²² Traduction nôtre: ...comprendre que l'on travaille avec des constructions qui transcendent la discipline.

²³ Traduction nôtre: ...tout raisonnement et argumentation (...) émerge nécessairement de l'ontologie disciplinaire et de la concurrence interdisciplinaire et multidisciplinaire, alors que la vision de la complémentarité traduit une conception émergente de la rationalité scientifique qui conduit à dépasser les limites des réalités naïves de nos pensées et ainsi élargir et enrichir la science.



de s'immerger dans les interstices de la réalité nouménique, phénoménique, noosphérique et hologogique, lesquels, en principe, sont incertains, inconnus, et de progresser sur les voies d'un voyage intrigant, inconnu, hallucinant et instructif.

Il est impératif de reconnaître la présence d'un Être Suprême dans nos vies pour accéder aux méandres de la connaissance. En effet, Lui, tout-puissant, à travers le Saint-Esprit, insuffle en nous Ses dons de Sagesse, d'Intelligence et de Science, pour comprendre, expliquer, transformer et interpréter la connaissance humaine, qui est incommensurable. Il faut donc reconnaître que la connaissance est précieuse, mais qu'elle ne doit jamais nous éloigner de Dieu; c'est pourquoi nous devons demander au Saint-Esprit, qui nous invite à vivre des choses grandes, de pouvoir vivre ces processus constructifs d'intellection interdisciplinaire dans l'humilité, la fraternité, jamais dans la vanité et la division.

De même, il est prudent, en tant qu'être humain, d'implorer l'humilité afin de ne pas nous vanter de choses que nous ne possédons pas, car il est juste de reconnaître que nous sommes limités. Par conséquent, il est nécessaire et louable de reconnaître notre ignorance, tout comme l'a fait Socrate, qui *"...se había dado cuenta de lo lejos que estaba de ser sabio, de que no sabía nada"*²⁴ (Popper, 2001: 1). En effet, plus nous connaissons ou apprenons, plus nous réalisons que c'est peu, dans l'univers de la science, ce que nous savons, et que nous ignorons beaucoup, énormément de choses. C'est pourquoi Popper (2001: 1) dira: *"...debemos hoy seguir construyendo nuestra filosofía del conocimiento sobre la tesis de nuestra falta de conocimiento, en defensa de la tolerancia, y de principios éticos"*²⁵ Ces questions doivent être fondamentales dans l'élaboration d'une recherche doctorale.

À la manière d'une vérité relative, -corollaire contingent et provisoire-, je me dois de présenter cette réflexion: l'élaboration de la connaissance aujourd'hui doit être imprégnée des paradigmes émergents de l'interdisciplinarité et de la complexité. Il est essentiel de prendre conscience de l'importance qu'a, pour la science, un savoir découlant de la dialectique, voire d'une trialectique ou d'une polyangularité discursive, pour être véritablement substantiel dans l'avancement scientifique. De plus, la génération d'une théorie doit reposer sur de nouvelles catégories, de nouvelles typologies et conceptualisations qui permettent d'exprimer linguistiquement, autrement, la syntaxe relationnelle. Comme le soulignent Morin, Ciurana et Motta (2002: 20): *"En la perspectiva compleja, la teoría está engranada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera"*²⁶.

²⁴ Traduction nôtre: avait réalisé à quel point il était loin d'être sage, qu'il ne savait rien.

²⁵ Traduction nôtre: nous devons aujourd'hui continuer à construire notre philosophie de la connaissance sur la thèse de notre manque de connaissance, en défense de la tolérance et des principes éthiques.

²⁶ Traduction nôtre: Dans la perspective complexe, la théorie est engrenée, et le méthode, pour être mise en œuvre, nécessite stratégie, initiative, invention, art. Une relation récursive s'établit entre méthode et théorie. La méthode, générée par la théorie, la régénère.



En ce qui concerne ce que l'on doit considérer comme la théorie émergeant d'une recherche doctorale en tant qu'action intellectuelle d'une grande envergure et profondeur, dans cette dissertation, je conçois la théorie comme les élaborations catégorielles et notionnelles qui permettent d'expliquer, de comprendre, d'interpréter et de donner une nouvelle signification à la multirelationalité, qui se manifeste dans la réalité qu'elle soit nouménale, phénoménale, noosphérique ou hologogique, à travers la transtextualité, la transdisciplinarité et la re sémantisation dans la multiperspectivité qui caractérise la pensée complexe et complexifiante du sujet connaissant : le chercheur.

Il est impératif - à titre d'excursion - de clarifier le terme "hologogique". Son rattachement sémiotique se trouve dans l'hologogie. Selon [Barrera \(2013: 1\)](#), elle s'exprime comme suit:

La hologogía corresponde a la comprensión del quehacer profesional y educativo vista como continuum, a partir de la concepción integral, holista del ser humano, en correspondencia con diversos aspectos existenciales a ser tenidos en cuenta, tales como la condición espaciotemporal, el sentido de la vida, la particularidad de cada quien, la universalidad de los propósitos humanos, los valores...

Effectuée la description de l'aspect disciplinaire et multidisciplinaire dans le cadre de la communication du savoir élaboré à partir de la recherche sur l'objet cognoscible, il convient maintenant d'approfondir un autre élément qui doit faire partie du discours doctoral dans la concrétisation du rapport d'investigation. Il s'agit de la multiperspectivité et de la multicontextualité.

Multiperspectivité et multicontextualité

Il convient de comprendre que l'existence et la présence d'une multiperspectivité et d'une multicontextualité permettront de transformer la construction conventionnelle habituelle de la connaissance. Une seule perspective, un seul chemin réduit, limite une compréhension plus enrichie du phénomène étudié. À cet égard, il faut dépasser cet axiome selon lequel on a une maîtrise approfondie dans un domaine spécifique de la connaissance, pour assumer l'engagement et la conscience d'une connaissance pluraliste, vaste, obtenue par l'étude approfondie de l'interdisciplinarité. Autrement, si les processus de construction de la connaissance ne sont pas inversés par le biais de recherches doctorales, nous continuerons d'être des reproducteurs sociaux du savoir ; ce qui est exposé sera toujours une reproduction de ce qui a été élaboré par d'autres, laissant ainsi intactes les épistémologies prédominantes.



²⁷ Traduction nôtre: La hologogie correspond à la compréhension de l'exercice professionnel et éducatif envisagé comme un continuum, à partir de la conception intégrale et holistique de l'être humain, en accord avec divers aspects existentiels à prendre en compte, tels que la condition spatiotemporelle, le sens de la vie, la particularité de chacun, l'universalité des objectifs humains, les valeurs...

À l'heure actuelle, on mentionne "la multiperspectividad, como una forma de reconocimiento de las diferencias entre los distintos grupos humanos" (Souza, 2015: 88). À partir de cette prémisse eidétique, la multiperspectivité peut être comprise comme des représentations diverses visant à une recréation profonde et complexe du sujet de connaissance, et cela suscite des narrations différentes, complexifiées, qui peuvent soutenir le cheminement du chercheur dans la description de la connaissance construite sur l'objet de connaissance, concrétisée dans le rapport d'investigation.

Alors, dans le rapport de recherche des thèses doctorales, il convient de promouvoir la narration multiperspectiviste, comme le relate Fekete (2008:1):

...the relationship between narration and perspectivity, or rather the subjectivity of experiencing reality ("Subjektabhängigkeit von Wirklichkeitserfahrung") is especially clear in the case of multiperspectival narration, because in these narratives several versions of the same events are presented side by side, and thus in such multiperspectival narratives, the emphasis shifts from the narrated events to the mode of experiencing reality.

La multiperspectivité permet au chercheur de prendre en compte les "dimensiones relacionales, intersubjetivas y microsociales" de un fenómeno determinado y dado (Larkin, Shaw y Flowers, 2019: 183). Par conséquent, lorsqu'un chercheur doctoral doit élaborer le récit de sa recherche, concrétisé dans sa thèse de doctorat, il doit prendre en compte et expliquer les multiples relations qui ont émergé lors de son approche de l'objet de connaissance. Ce sont les différentes perspectives qu'il doit comprendre, à partir d'une réflexion sur le phénomène étudié.

Cette multiperspectivité est liée à la multicontextualité. Et lorsqu'il est nécessaire de réaliser un récit, à partir de la multiplicité, il est indiscutablement essentiel de prendre en compte le corollaire de la multiperspectivité : la multicontextualité. Cela concerne, d'une part, la prise en compte de l'existence d'un être dans divers environnements ; autrement dit, il est fait référence à différents endroits. Ceux-ci peuvent être situés dans le domaine physique, biologique, cognitif, social, historique, linguistique, et cela ne peut être négligé dans le récit des élaborations doctorales. D'autre part, une vision multicontextuelle suscite la nécessité de développer la compréhension selon laquelle les êtres humains possèdent également diverses perspectives, nuances, circonstances ou facettes dans leur existence qui peuvent se croiser et, parfois, sembler contradictoires.

Ainsi, à partir de la multicontextualité, la rédaction du rapport de recherche doctorale doit four-

²⁸ Traduction nôtre: la multiperspectivité comme une forme de reconnaissance des différences entre les différents groupes humains.

²⁹ Traduction nôtre: les dimensions relationnelles, intersubjectives et microsociales.



nir des orientations qui expliquent toutes les circonstances entourant les découvertes et la partie théorique exposée. Dans cette perspective, ce que Ibarra a souligné (cité par Valle et Rodríguez, 2012: 8) devient évident: "...explains that multicontextuality is an ability to think and function in multiple languages and literacies, contexts or cognitive styles, in order to respond to current trends in economic, civic, and personal spheres"³⁰. Ainsi, il faut comprendre que le multicontextuel est un mélange, une intégration de contextes divers et variés qui interagissent sur le plan cognitif pour élaborer une narration. Ces deux dimensions doivent être présentes dans l'élaboration d'une thèse de doctorat. Par conséquent, la vision discursive de cet acte créatif, basé sur une recherche, en sera modifiée.

La complexité: critère prédominant dans la narration doctorale

Comme introduction à cet aspect, je dois souligner que le chercheur aspirant à obtenir un doctorat doit incontestablement modifier sa manière cognitive d'aborder le regard ontologique, épistémologique et méthodologique sur le vide de la connaissance du phénomène étudié, à partir duquel il dirigera la construction de sa narration ultérieure. Ainsi, la question se pose : *Comment transcender le simplisme méthodique et la construction discursive linéaire de la recherche au niveau doctoral?*

En premier lieu, il faut dire que le chercheur doit se détacher, selon Balza (2020: 55), de:

...una perspectiva epistemológica que obstruye y empobrece todo intento de razón plural y argumentación trascendente. [Dado que] (...) la mirada disciplinaria luce como una perspectiva epistemológica restringida e insuficiente para nutrir la ciencia de nuevos valores y poder disfrutar de sus riquezas, pues es un posicionamiento que ahoga los espacios de comprensión global y de reflexión profunda³¹.

Ainsi, en désapprenant de manière consciente, réfléchie et critique les modèles réductionnistes de paradigmes et d'épistémologies qui sont intouchables, immuables - car l'intégrité, l'incolabilité n'autorisent pas le progrès du statut scientifique- - alors, il pourra avoir une autre vision pour aborder la connaissance du phénomène à connaître. En ce qui concerne l'ontologie de l'objet de connaissance, elle doit être définie à partir de paires catégorielles, *in oppositum*.

³⁰ Traduction nôtre: ...explique que la multicontextualidad es la capacidad de pensar y funcionar en varios idiomas y literaturas, contextos o estilos cognitivos, para responder a las tendencias actuales en los campos económico, cívico y personal.

³¹ Traduction nôtre: ...una perspectiva epistemológica que entorpece y empobrece toda tentativa de razón pluralista y argumentación trascendente. [Étant donné que] (...) le regard disciplinaire apparaît comme une perspective épistémologique restreinte et insuffisante pour enrichir la science de nouvelles valeurs et profiter de ses richesses, car c'est une position qui étouffe les espaces de compréhension globale et de réflexion profonde.



En accord avec cela, Contreras (2017: 12) souligne :

Una ilustración de los pares categoriales (...) -sin que se tome como una formulación inalterable- [los cuales permitirán] realizar una precisión ontológica del objeto de estudio son los siguientes³²

Pares categoriales <i>in oppositum</i>			
Simple / Complejo	Abstracto / Concreto	Finito / Infinito	Variable / Invariable
Real / Ideal (o ideal)	Dinámico /Estático	Formal / Informal	Posible / Imposible
Permanentemente / Eventual	Continuo / Discontinuo	Singular / Plural	... / ...

Il peut également s'appuyer sur les catégories développées par Emmanuel Kant. L'important est qu'à partir de cette circonstance antipodique, le chercheur puisse sélectionner une catégorie de chaque paire catégorielle et ainsi parvenir à définir l'objet de connaissance, selon la catégorie choisie.

Un avertissement: il ne faut pas confondre l'ontologie de l'objet de connaissance avec l'ontologie de la recherche.

Ainsi, ce ne sera plus exclusivement du référent ontologique de l'objet de connaissance ou de l'objet de recherche - je tiens à préciser que je fais une distinction entre ces significations et celle de l'objet d'étude, une désignation propre et appropriée pour le premier cycle, la spécialisation et la maîtrise - sur lequel reposera ledit objet cognoscible ; au contraire, l'exploration cognitive doit focaliser son point réflexif sur la trame théorique dans laquelle se manifestent les *"interproblemáticas (...)* [que han de ser explicadas, comprendidas, resignificadas, y de hacerse] desde la multiperspectividad de posibilidades paradigmáticas y epistemológicas para pensar libremente lo que se desea conocer" (Balza, 2020: 53)³³.

Essa é a tarefa intelectual do pesquisador, que deve ser aplicada, primeiro em sua abordagem ao objeto de conhecimento e, segundo, na narrativa de sua tese de doutorado. Deve ser, como expresso anteriormente, parte da *poiesis* (da criação), por meio da qual ele pode pintar no quadro cognitivo a formulação teórica, a falseabilidade de uma teoria, a comparabilidade teórica, a formalização de uma teoria e, com um critério interdisciplinar - inclusive, transdisciplinar - e complexo, resignificar, reinterpretar, compreender e/ou explicar teoricamente o fenômeno, objeto de pesquisa.

³² Traduction nôtre: Une illustration des couples de catégories (...) - sans que cela soit pris comme une formulation inaltérable - [qui permettront] de réaliser une précision ontologique de l'objet d'étude est la suivante:

³³ Traduction nôtre: interproblématiques (...) [qui doivent être expliquées, comprises, resignifiées, et faites] à partir de la multiperspectivité des possibilités paradigmatiques et épistémologiques pour penser librement ce que l'on souhaite connaître.



Nessa visão, chega-se à construção do conhecimento, com a emergência disruptiva de uma teoria. E, em relação a esse termo, deve-se ter em mente que:

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría solo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (Morin, Ciurana y Motta, 2002: 20)³⁴.

Dans ce qui a été exposé, la valorisation de l'élaboration d'une théorie est considérée comme un point central et souligné, laquelle permettra de consolider la connaissance du propre objet de la recherche doctorale. De cette manière, on envisagera d'avoir une autre vision de la méthodologie, qui devrait permettre de réorienter et d'évaluer, dans une perspective interdisciplinaire et complexe, l'approche de l'objet de connaissance.

Ainsi, il est opportun, nécessaire et très important de privilégier le critère de fonder toute recherche "...desde la multirreferencialidad y [desde] la interproblematicidad subyacente en el sintagma relacional (...) hacia una fusión de horizontes del conocimiento para el encuentro con lo transdisciplinario"³⁵ (Balza Laya, 2010, comme cité dans Balza, 2020: 58), de manière à permettre une explication/compréhension ou une compréhension/explication, ainsi qu'une herméneutique diatopique et écosophique, des phénomènes qui font partie de la conscience et de l'intérêt du chercheur.

Il est consolidé, réaffirmé, souligné, alors, que "...la teoría no es nada sin el método, la teoría casi se confunde con el método o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo"³⁶ (Morin, Ciurana y Motta, 2002: 21). Ainsi, le chercheur doit transcender le simplisme méthodique et la construction discursive linéaire, qui pourraient caractériser son travail de recherche doctorale, pour emprunter de nouveaux sentiers, de nouveaux horizons épistémologiques et transontologiques, ce qui doit être redimensionné à partir et dans une nouvelle réalité phénoménique transthéorique, transthéoricienne et même transdisciplinaire, à partir de l'interdisciplinarité. Et cela doit être ainsi, car, de nos jours: "Definitiva-

³⁴ Traduction nôtre: Une théorie n'est pas la connaissance, elle permet la connaissance. Une théorie n'est pas une arrivée, c'est la possibilité d'un départ. Une théorie n'est pas une solution, c'est la possibilité de traiter un problème. Une théorie remplit son rôle cognitif, elle prend vie, seulement avec l'utilisation totale de l'activité mentale du sujet.

³⁵ Traduction nôtre: et ..à partir de la multiréférentialité et [de] l'interproblématique sous-jacente dans le syntagme relationnel (...) vers une fusion d'horizons de connaissance pour la rencontre avec le transdisciplinaire

³⁶ Traduction nôtre: ..la théorie n'est rien sans la méthode, la théorie se confond presque avec la méthode, ou plutôt la théorie et la méthode sont les deux composants indispensables de la connaissance complexe.



mente, vivimos atrapados en una cultura investigativa disciplinaria y monometódica para la construcción de la ciencia..."³⁷ (A. M. Balza, comunicación personal, en Pinceladas transdisciplinarias, 18 de octubre 2022).

Con estas premisas, cuando se trata de una investigación doctoral debe haber una reconfiguración intelectual diferente. En ello, es importante la visión transformadora y de pensamiento complejo que tenga el director de la tesis (tutor) para apoyar las ideas del investigador, aspirante a ser doctor. Por tanto, como asevera Balza (2020: 54):

*...un candidato a doctor, o un doctor en formación debe ser un investigador permanente, un internauta, un crítico, un hermeneuta dialéctico para abordar (sic) la realidad; transitarla desde sus pensamientos y, de este modo, poder viajar de lo simple a lo complejo, de lo disciplinario a lo transdisciplinario, de la certeza a la incertidumbre; es decir, movilizarse desde la lógica científica formal hacia una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional*³⁸.

Sin la crítica, sin la visión transformadora de la ciencia, sin el apego a la dialéctica como estrategia discursiva y reflexiva, no habrá posibilidad de abandonar las lindes de una lógica lineal, - que no está dislocado su uso-, pero que solo servir de pulsión para concitar la emergencia de "una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional"³⁹ (Balza, 2020: 99). Ergo, se debe formar el criterio profundo sobre la transformación epistemológica y sus respectivos métodos. Apostillarán Morin, Ciurana et Motta (2002: 26): "El método es también un ejercicio de resistencia espiritual organizada, que como quería Adorno, implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés acuñados por la organización social"⁴⁰.

³⁷ Traduction nôtre: Définitivement, nous vivons pris au piège d'une culture de recherche disciplinaire et monométhodique pour la construction de la science

³⁸ Traduction nôtre: ...un candidat au doctorat, ou un doctorant, doit être un chercheur permanent, un internaute, un critique, un herméneute dialectique pour aborder la réalité ; la traverser depuis ses pensées et ainsi pouvoir passer du simple au complexe, du disciplinaire au transdisciplinaire, de la certitude à l'incertitude ; c'est-à-dire, se déplacer de la logique scientifique formelle vers une nouvelle logique cognitive de nature relationnelle et reconfigurative....

³⁹ Traduction nôtre: une nouvelle logique cognitive de nature relationnelle et reconfigurative.

⁴⁰ Traduction nôtre: La méthode est également un exercice de résistance spirituelle organisée, qui, comme le voulait Adorno, implique un exercice permanent contre la cécité et l'enlèvement générés par les conventions et clichés forgés par l'organisation sociale.



Dans cette proposition, l'idée de la religion spirituelle liée à la méthode est sous-jacente, mais elle doit aussi être enchaînée avec la connaissance. À cet égard, il convient de mentionner la pensée de Bacon (1625: 1), exprimée comme suit: *"It is true, that a little Philosophy inclineth man's mind to atheism; but depth in Philosophy, bringeth men's minds about to Religion"*⁴¹. Ainsi, le chercheur ne doit pas oublier l'une des caractéristiques inhérentes à sa condition d'être humain : la reliure. Ce lien qui existe avec un Être Suprême, quelle que soit la dénomination.

Par conséquent, le chercheur qui s'engage dans des études doctorales, ainsi que tous ceux qui s'approchent de la fenêtre de la connaissance par le biais de processus dialectiques complexes, interdisciplinaires et méthodologiques, doivent avoir une vision épistémologique perturbatrice pour construire la connaissance. En conformité avec cela, comme le souligne Méndez (2003, cité dans Balza, 2020: 99) :

*...el aspirante a doctor debe situarse en los limites explicativos, interpretativos o predictivos de las teorías, paradigmas, metodologías y campos disciplinarios existentes en torno al problema o problemáticas estudiadas, para que pueda superarlas generándose saltos cualitativos en el conocimiento científico*⁴².

Et avec cette vision, la méthode doit être appréciée comme un soutien et comme l'œuvre d'un être intelligent qui essaie des stratégies, qui se fonde sur de nouvelles épistémologies, de manière à pouvoir répondre à la multiplicité des questionnements qui font partie des incertitudes. Ainsi, elle doit se libérer de la rigidité, du caractère manuel et des cadres établis pour la comprendre et la mettre en œuvre avec une nouvelle perspective. Il n'y a donc pas un seul moyen de comprendre l'incertitude, et encore moins s'il est envisagé comme quelque chose de programmé.

En este sentido, reducir el método a programa es creer que existe una forma a priori para eliminar la incertidumbre. Método es, por (...) tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento. Por todo ello, como afirmaba Gaston Bachelard, todo discurso del método es un discurso de circunstancias. No existe un método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto (Morin, Ciurana et Motta, 2002: 25)⁴³

⁴¹ Traduction nôtre: Il est vrai qu'un peu de philosophie incline l'esprit de l'homme vers l'athéisme ; mais la profondeur en philosophie ramène les esprits vers la religion.

⁴² Traduction nôtre: le candidat au doctorat doit se situer aux limites explicatives, interprétatives ou prédictives des théories, des paradigmes, des méthodologies et des domaines disciplinaires existants autour du problème ou des problèmes étudiés, afin de pouvoir les surpasser en générant des sauts qualitatifs dans la connaissance scientifique.

⁴³ Traduction nôtre: En ce sens, réduire la méthode à un programme, c'est croire qu'il existe une forme a priori pour éliminer l'incertitude. Le méthode est donc ce qui sert à apprendre et en même temps est apprentissage. C'est ce qui nous permet de connaître la connaissance. Pour toutes ces raisons, comme le soulignait Gaston Bachelard, tout discours sur la méthode est un discours de circonstances. Il n'existe pas de méthode en dehors des conditions dans lesquelles se trouve le sujet (Morin, Ciurana et Motta, 2002 : 25).



De tout cela et avec l'intention d'une cogitation provisoire et contingente, on peut dire qu'il est opportun, nécessaire et approprié de transcender la simplicité dans l'utilisation d'une méthode et dans la construction discursive linéaire de la recherche au niveau doctoral ; par conséquent, pour atteindre cette transcendance, il est nécessaire d'aborder la science avec un esprit ouvert, réflexif et de confrontation cognitive avec et depuis l'objet cognoscente. De cette manière, il est possible d'adopter une épistémologie disruptive pour mener la recherche qui déstabilise le statut qui a eu la primauté dans la réalisation des recherches doctorales. Il est nécessaire de comprendre d'autres syntagmes relationnels, discursifs, dilectiques, complexes et transdisciplinaires, pour irrupter avec de nouvelles formes discursives qui s'entrelacent dans la polyangularité linguistique.

Et enfin, il faut comprendre comme impératif l'élaboration d'un discours caractérisé et soutenu par l'interdisciplinarité et la complexité. De même, qu'il intègre la multiperspectivité et la multi-contextualité. De plus, une évaluation différente tant de l'ontologique, de l'épistémologique que du méthodologique conforme aux exigences des nouvelles épistémologies émergentes.

Referencias

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. (24a ed.). Buenos Aires: Lumen.

Bacon, F. (1625). *Essay 16: "Of Atheism"*. <http://knarf.english.upenn.edu/EtAlia/bacon16.html>

Balza, L. A. M. (2020). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (APUNESR).

Barrera, M. M. F.. (2013). *Qué es la hologogía*. <https://marfibamo.blogspot.com/2013/12/que-es-la-hologogia.html>

Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. et Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela* Número 53, (pp. 5-19). 2004. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60999/Un%20nuevo%20marco%20para%20orientar%20respuestas%20a%20las%20din%3a1micas%20sociales.%20el%20paradigma%20de%20la%20complejidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Contreras, C. A. F. (2017). *Objeto de conocimiento en tesis del Doctorado de Pedagogía: Perspectiva Onto-Epistémica. Su problematización*. https://www.academia.edu/43980885/Objeto_de_Conocimiento_en_Tesis_del_Doctorado_de_Pedagog

Contreras, C. A. (2023). La fenomenología social de Alfred Schütz: un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4(8), 27-43. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/94>

Duque, H. R. (2000). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad—Vínculos y lí-



- mites-. *Semestre económico*, 4(7), pp. 1 -10. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412/1544>
- Encyclopaedia Britannica (2022). *Deconstruction*. <https://www.britannica.com/topic/deconstruction>
- Etimologías de Chile (2020). *Investigar*. <https://etimologias.dechile.net/?investigar>
- Fekete Zsoldos, J. (2008). Multiperspectival Narration: The Perspective Structure of Charles Dickens' "Bleak House" and George Eliot's "Middlemarch". [Tesis de Maestría, publicada]. <https://www.grin.com/document/177667>
- Grajales, T. (2000). *El concepto de investigación*. https://brd.unid.edu.mx/recursos/Metodologia_de_la_Investigacion/MI07/Concepto_de_investigacion.pdf
- Klaassen, R., Kothuis, B. et Slinger, J. (2001). Engineering roles in Building with Nature interdisciplinary design. Educational experiences. *Research in Urbanism Series*. 7, 73-98. <https://rius.ac/index.php/rius/article/view/129>
- Larkin, M., Shaw, R. et Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*. 16(2), 182-198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- Mialaret, G. (1085). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco
- Morin, E., Ciurana, E. R.y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Serie: FILOSOFÍA, número 16. Salamanca: Gráficas Varona.
- Peñuela, V. L. A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. En *Andamios*. Año 1, número 2, 43-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- Pérez, M. N. et Setién, Q. E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. 18(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003
- Platón (2016). *El banquete*. <https://www.textos.info/platon/el-banquete/pdf>
- Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis* [En línea], 1. Publicado el 30 noviembre 2012. <http://journals.openedition.org/polis/8267>
- Sierra, W. (2007). Cosificación: avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía "Sophia"*, Quito-Ecuador, 1, 1 -17). <https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1259788896>.



cosificacion_avateres_de_una_categoria_critica_0.pdf

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.

Souza, E. (2015). *La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo*. Clío & Asociados. (20-21), (pp. 84-96). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61551/Documento_completo__pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Valle, F. et Rodríguez, C. (2012). Running head: Multicontextuality. *Leading the 21st Century Demographic: Multi Context Theory and Latina/o Leadership*. 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537728.pdf>



Explorant la relation entre la participation éducative et la performance scolaire au niveau de l'éducation initiale

Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial



Sandra Milena Hincapié Bernal*
<https://orcid.org/0009-0006-0511-9870>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Estela Maldonado Duran**
<https://orcid.org/000-0003-7427-9753>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Edni Rosalba Belisario***
<https://orcid.org/0009-0009-7423-5295>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia

Reçu: Septembre/6/2023 **Révisé:** Septembre/26/2023 **Accepté:** Novembre/08/2023 **Publié:** Janvier/10/2024

Comment citer: Hincapié, B. S. M., Maldonado, D. E. et Belisario, E. R. (2024). Explorant la relation entre la participation éducative et la performance scolaire au niveau de l'éducation initiale. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 87-98. <https://doi.org/10.59654/tjeaex60>

* Spécialiste en Ludique Éducative, Université Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colombia. Établissement éducatif El Cristal, municipalité de San José del Guaviare. Adresse e-mail de contact: samidamas29@hotmail.com

** Spécialiste en Informatique Éducative, Université de Santander, Colombia. Établissement éducatif El Retiro : municipalité de San José del Guaviare. Adresse e-mail de contact: estelimd05@hotmail.com

*** Spécialiste en Ludique Éducative, Université Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colombia. Enseignant en Éducation Primaire, Établissement Éducatif Caño Blanco 2. Adresse e-mail de contact: ednibelisario-72@hotmail.com



Résumé

L'article scientifique explore la relation intrinsèque entre la participation éducative et la performance scolaire, avec une attention particulière portée à l'influence des parents, des gardiens d'enfants et de la communauté dans le processus éducatif. Une définition complète de la participation éducative est fournie, mettant en évidence son importance pour encourager la collaboration entre la famille et l'école. Diverses manifestations de la participation sont explorées, allant de la participation aux réunions scolaires à la coopération dans les activités académiques. L'examen approfondi de diverses recherches met en évidence les impacts positifs de la participation éducative sur les performances académiques des élèves, établissant une corrélation directe entre une participation accrue et de meilleures performances scolaires. Cependant, les facteurs contextuels susceptibles de moduler cette connexion sont reconnus, tels que le statut socio-économique et l'environnement scolaire. L'article approfondit également le rôle fondamental joué par la participation éducative dans la performance académique, ainsi que les facteurs influençant le succès de cette participation et son impact sur les performances scolaires.

Mots clés: Participation éducative, performance scolaire, éducation initiale, collaboration famille-école et participation éducative.

Resumen

El artículo científico investiga la relación intrínseca entre la participación educativa y el rendimiento escolar, con un enfoque especial en la influencia de padres, cuidadores y la comunidad en el proceso educativo. Se proporciona una definición integral de la participación educativa, destacando su importancia para fomentar la colaboración entre la familia y la escuela. Se exploran diversas manifestaciones de participación, desde la asistencia a reuniones escolares hasta la cooperación en actividades académicas. La revisión exhaustiva de investigaciones diversas subraya los impactos positivos de la participación educativa en el logro académico de los estudiantes, estableciendo una correlación directa entre una mayor participación y un mejor desempeño escolar. Sin embargo, se reconocen los factores contextuales que pueden modular esta conexión, como el estatus socioeconómico y el entorno escolar. El artículo también profundiza en el papel fundamental que desempeña la participación educativa en el rendimiento académico, así como en los factores que influyen en el éxito de dicha participación y su impacto en el rendimiento escolar.

Palabras claves: Participación educativa, rendimiento escolar, educación inicial, colaboración familia-escuela y participación educativa.

Introduction

La participation des parents à l'éducation de leurs enfants est un sujet d'une grande importance de nos jours. De nombreuses études ont démontré que la collaboration entre les parents et les enseignants peut améliorer de manière significative la performance scolaire des élèves ainsi



que leur développement global. Cet article aborde la relation entre la participation éducative et la performance scolaire au niveau de l'éducation précoce. Différentes approches et stratégies sont présentées que les parents et les enseignants peuvent utiliser pour encourager la participation active des parents dans le processus éducatif de leurs enfants. De plus, les avantages d'une communication efficace entre les parents, les enseignants et les élèves sont discutés, mettant en évidence les pratiques qui peuvent être mises en œuvre pour améliorer la qualité éducative des élèves. Cet article est un outil précieux pour les parents, les enseignants et toute personne intéressée à améliorer l'éducation des enfants au niveau de l'éducation précoce.

La participation éducative des parents et des gardiens d'enfants

L'implication des parents ou la participation des parents dans l'éducation scolaire constitue une stratégie précieuse pour élever la qualité éducative. Selon [Driessen et al. \(2005\)](#), cette participation élargit les capacités cognitives et sociales des étudiants. Les termes utilisés pour se référer à cette participation varient: "participation parentale", "participation des parents", "collaboration éducative" et "engagement parental", comme mentionné par ces auteurs. D'autre part, [Hujala et al. \(2009\)](#) la décrivent comme une collaboration entre les parents et les enseignants, tandis que [Alasuutari \(2010\)](#) la qualifie de relations entre parents et professionnels.

Suivant cette même ligne, selon [Delgado \(2019\)](#), "la participation des parents dans le processus éducatif implique que les enseignants et les parents partagent la responsabilité d'éduquer les élèves et collaborent pour atteindre les objectifs éducatifs" (paragraphe 1). [Uludağ \(2008\)](#) définit la participation des parents comme la collaboration entre les parents et les enseignants dans l'apprentissage d'un enfant. Cependant, le terme est complexe en raison des perspectives divergentes mentionnées par [Rapp et Duncan \(2012\)](#), qui signalent des opinions différentes entre les enseignants et les parents. En relation à cette question, [Anderson et Minke \(2007\)](#) suggèrent que les enseignants considèrent que la participation doit être active à l'école, tandis que pour les parents, la participation à l'apprentissage de leurs enfants pourrait signifier leur fournir ce dont ils ont besoin dans leur établissement éducatif.

De notre point de vue, une éducation basée sur la coresponsabilité est nécessaire, impliquant à la fois les éducateurs et les parents, dépassant la responsabilité exclusive des enseignants, de l'institution éducative et de l'État. La participation éducative englobe la collaboration active et engagée entre les parents, les soignants, les membres de la communauté et l'institution éducative. Son objectif est d'enrichir l'expérience éducative des étudiants et d'améliorer leur performance scolaire.

Ce thème a été largement abordé dans les recherches scientifiques. À cet égard, [Blanco et Umayahara \(2004\)](#) ont souligné qu'il existe trois approches par lesquelles la participation des parents est abordée. L'une d'elles évalue la relation entre la collaboration famille-école et les meilleures performances éducatives des enfants de l'éducation de base. D'autres accordent une importance fondamentale aux parents, aux mères, aux soignants et à la communauté au cours des premières années, considérant qu'une éducation de qualité se traduit par un déve-



loppement amélioré de l'apprentissage des enfants. Cependant, il est également argumenté que la famille a le potentiel d'élargir la portée de l'éducation primaire.

Selon [Blanco et Umayahara \(2004\)](#), la participation familiale dans l'éducation implique "donner son avis, prendre des décisions spécifiques, proposer et désapprouver dans les différents espaces de l'institution éducative" (p. 26). Par conséquent, l'acte de participer va au-delà de simplement assister à des réunions scolaires, apporter des contributions aux institutions éducatives ou collaborer en tant que bénévole dans l'institution. Dans ce sens, les mères ont l'occasion de se rapprocher des institutions et d'établir un contact direct avec les enseignants pour mieux comprendre comment elles peuvent soutenir l'éducation de leurs enfants, ce qui améliore non seulement les conditions de vie des enfants, mais contribue également de manière significative à leur processus d'apprentissage.

La contribution des parents ou des mères peut se manifester de diverses manières en offrant un soutien à leurs enfants dans leur éducation. Selon [Silinkas et Kikas \(2019\)](#), les parents ou les soignants ont la possibilité de compléter les devoirs scolaires avec les enfants, créant ainsi un environnement propice à l'apprentissage à la maison. D'autre part, [Benner et al. \(2016\)](#) indiquent que les parents peuvent jouer un rôle actif en fournissant des stimulations et des activités d'enrichissement éducatif, favorisant ainsi le développement intégral de leurs enfants au-delà de la salle de classe. De plus, la collaboration au sein des organisations de parents et d'enseignants est également une forme de participation importante, car elle renforce le lien entre l'école et le domicile, favorisant un environnement éducatif plus solide et bénéfique pour les élèves.

L'une de ces méthodes implique d'établir une structure quotidienne incluant du temps consacré à l'étude et à l'exploration, ce qui se traduit par la création d'une routine stable pour les enfants. De plus, en accord avec ces stratégies de soutien, il est essentiel de partager l'expérience de la lecture en lisant des livres ensemble et en engageant des conversations sur les histoires pour cultiver l'amour de la lecture. En même temps, en dialoguant avec les enfants sur une variété de sujets, on élargit leur vocabulaire et on encourage le développement de la pensée critique, ce qui est connu sous le nom de "Conversations significatives". Ces pratiques, soutenues par [Silinkas et Kikas \(2019\)](#) et [Benner et al. \(2016\)](#), renforcent le rôle fondamental des parents dans l'éducation et la croissance intégrale de leurs enfants.

D'autre part, le lien avec la nature peut être un moyen précieux de stimuler la curiosité des enfants en explorant l'environnement à travers des sorties en plein air. La participation active s'étend à la réalisation d'activités pratiques, comme cuisiner, mesurer et construire ensemble, ce qui permet d'appliquer des concepts mathématiques et scientifiques dans des situations réelles. De plus, il est possible de favoriser l'expression artistique en impliquant les enfants dans des activités telles que le dessin, la peinture et l'artisanat. Le soutien aux devoirs scolaires lorsque nécessaire favorise l'autonomie de l'enfant, et la supervision et la sélection de ressources éducatives en ligne font également partie du processus. Toutes ces actions concrètes de la part des parents contribuent de manière significative à l'éducation et à la croissance intégrale des enfants.



Rôle fondamental de la participation éducative dans la performance académique

Selon notre point de vue, la participation éducative exerce un impact significatif sur la performance académique des étudiants. Selon l'étude de [Topor et al. \(2010\)](#), il en ressort que les enfants dont les parents sont plus engagés dans leur éducation atteignent un niveau de performance académique supérieur par rapport à ceux dont les parents participent moins. Par conséquent, selon [Sánchez et al. \(2010\)](#), le niveau de participation et de satisfaction des parents est un indicateur de la qualité du système éducatif. Cet aspect constitue peut-être l'une des raisons pour lesquelles il existe un lien entre la participation des parents et la performance académique. Dans cette relation, il est pertinent de citer des auteurs tels que [Castro et al. \(2015\)](#) qui affirment que sans une coopération positive entre la famille et l'école, il n'est pas possible d'atteindre les normes élevées fixées pour les résultats éducatifs par une société exigeante.

D'autre part, [Jeynes \(2016\)](#) a trouvé une relation significative entre les programmes de participation des parents en général et la performance académique, tant pour les étudiants plus jeunes que pour les plus âgés. De même, [Rogers et al. \(2009\)](#) soutiennent que les effets de la participation des parents sont médiés par la compétence académique des enfants. Ces études confirment les influences interactives de la participation éducative des parents et des caractéristiques personnelles des enfants dans la prédiction de la performance scolaire.

Dans ce sens, la participation active des parents et des aidants dans l'éducation montre aux étudiants qu'ils sont soutenus et valorisés dans leur processus d'apprentissage. Cela peut augmenter leur motivation à atteindre une performance académique optimale, car ils perçoivent que leurs efforts sont reconnus et appréciés. Comme le soutient [Rodríguez \(2016\)](#): "les parents sont les meilleurs agents pour aider leurs enfants" (p. 2) dans le développement de leurs compétences et dans la culture d'un sentiment de satisfaction et de motivation.

Il est important de noter que les parents, les aidants ou les tuteurs qui participent activement à l'éducation de leurs enfants ont tendance à établir des attentes claires en ce qui concerne les réalisations académiques et le comportement. Cette approche peut aider les étudiants à comprendre l'importance de l'éducation et à s'efforcer d'atteindre des objectifs plus élevés. De plus, l'implication des parents permet un suivi plus étroit de la progression académique des étudiants, leur permettant d'identifier les domaines où un étudiant pourrait avoir besoin d'un soutien supplémentaire et de prendre des mesures pour aborder ces besoins à temps.

Dans ce contexte, la communication entre les parents, les enseignants et les étudiants joue un rôle fondamental pour comprendre les forces et les faiblesses des élèves. Les parents peuvent fournir des informations précieuses sur les besoins et la personnalité de leurs enfants, ce qui permet aux enseignants d'adapter leur approche pédagogique et de répondre efficacement à ces besoins. En relation avec cela, [Zambrano et al. \(2019\)](#) indiquent qu'une "communication solide au sein de la famille est nécessaire pour établir des liens solides, non confondus avec un régime strict de discipline, mais plutôt un environnement sain où la confiance et le respect prévalent" (p. 141).



Lorsque les parents participent activement au processus d'apprentissage de leurs enfants, ils peuvent fournir un soutien supplémentaire en dehors de la salle de classe, aider avec les devoirs et les projets, et offrir des explications et des clarifications lorsque c'est nécessaire, ce qui renforce l'apprentissage et améliore la compréhension des concepts. De plus, les parents impliqués peuvent détecter les problèmes académiques ou de comportement à un stade précoce, ce qui leur permet de résoudre ces problèmes avant qu'ils ne deviennent des obstacles majeurs pour la performance académique.

La participation éducative est également liée à la création d'un environnement d'apprentissage positif à la maison. Les parents peuvent encourager l'amour de l'apprentissage, fournir des ressources éducatives et établir des routines qui soutiennent la réussite académique. De plus, les étudiants imitent souvent le comportement des adultes dans leur vie. S'ils voient que leurs parents se soucient de l'éducation et y participent activement, il est plus probable que les étudiants valorisent et s'engagent dans leur apprentissage.

Facteurs modérateurs du succès de la participation éducative et de la performance scolaire

Les facteurs modérateurs jouent un rôle crucial dans la relation entre la participation éducative et la performance scolaire. Les facteurs modérateurs sont des variables qui influencent la force ou la direction de cette relation. Parmi ceux-ci, on peut mentionner les suivants:

- **Niveau socio-économique:** Le niveau socio-économique des parents peut modérer la relation entre la participation éducative et la performance scolaire. Dans les familles à plus haut niveau socio-économique, il est plus probable qu'il y ait des ressources et un soutien disponibles pour les étudiants, ce qui pourrait intensifier les effets positifs de la participation des parents. Selon [León et Collahua \(2016\)](#), le niveau socio-économique des familles a un impact positif et significatif sur la performance des élèves (p. 120). En revanche, les conclusions de [Korzeniowski \(2016\)](#) ont confirmé qu'un niveau socio-économique bas exerce une influence négative sur la performance académique des enfants.
- **Culture et ethnicité:** Les différences culturelles et ethniques peuvent influencer la manière dont la participation éducative est comprise et mise en œuvre. Certaines cultures peuvent accorder plus d'importance à la participation directe à l'éducation, tandis que d'autres peuvent préférer une approche plus indirecte. Ces différences culturelles peuvent modérer la relation entre la participation et la performance. Les études de [Miranda et Castillo \(2016\)](#) ont confirmé que les familles appartenant à une ethnie indigène ont un indice élevé de soutien et de participation éducative par rapport à celles qui n'appartiennent à aucune ethnie.
- **Soutien scolaire:** La qualité de l'environnement scolaire et le degré de collaboration entre l'école et les parents peuvent modérer l'influence de la participation éducative sur



la performance. Un environnement scolaire favorable peut amplifier les effets positifs de la participation des parents. [Lastre et al. \(2017\)](#), [Barbar et Coronel \(2022\)](#), [Serrano et Figueroa \(2016\)](#), [Peña et Taboada \(2018\)](#) ont constaté que les enfants dont les parents les accompagnent, fournissent des commentaires et montrent de l'intérêt pour leur vie scolaire ont tendance à atteindre des niveaux de performance académique plus élevés. Lorsque les parents maintiennent une communication efficace, participent aux activités scolaires, supervisent les progrès et ont de grandes aspirations éducatives pour leurs enfants, ceux-ci obtiennent des performances académiques nettement supérieures.

- **Niveau d'éducation des parents:** Le niveau d'éducation des parents peut moduler l'influence de leur participation à l'éducation de leurs enfants. Dans cette optique, les recherches menées par [Rodríguez et Guzmán \(2019\)](#), [Espejel et Jiménez \(2019\)](#) mettent en évidence que les parents ayant un niveau d'éducation plus élevé ont probablement de meilleurs outils pour fournir un soutien académique et comprendre de manière plus efficace les besoins de leurs enfants.
- **Style parental:** Le style parental, qui inclut la combinaison d'autorité, de soutien et de contrôle, peut modérer la relation entre la participation des parents et la performance académique. Les styles parentaux qui favorisent l'autonomie et la responsabilité sont généralement liés à des résultats académiques positifs. [Ainsi, Ortiz et Moreno \(2016\)](#) soutiennent que le style parental détermine la réalisation d'une bonne ou d'une mauvaise performance académique.
- **Accès aux ressources:** La disponibilité de ressources à domicile, telles que des livres, de la technologie et un espace adéquat pour étudier, peut modérer la manière dont la participation des parents impacte la performance scolaire. Les ressources disponibles peuvent influencer l'efficacité du soutien éducatif que les parents peuvent fournir. Cependant, comme l'affirment [Gubbins et Ibarra \(2016\)](#), cette disponibilité de ressources est liée au niveau socio-économique, si les revenus et le capital culturel sont faibles, la participation éducative est moindre et cela a un impact sur la performance académique des enfants.
- **Soutien émotionnel et social:** Le soutien émotionnel et social que les étudiants reçoivent dans leur environnement familial peut influencer la relation entre la participation des parents et la performance académique. Un environnement qui offre un soutien et une sécurité émotionnelle peut poser les bases d'un apprentissage plus efficace et d'une meilleure réussite éducative. La recherche menée par [Silinkas et Kikas \(2019\)](#) soutient l'idée que le soutien des parents devient un soutien émotionnel lorsqu'il est sollicité par les enfants.

En outre, les études menées par [Hakyemez et al. \(2018\)](#) expliquent qu'une interaction solide entre les parents et les enseignants peut avoir un impact significatif sur la performance académique des enfants, améliorant divers aspects de leur développement et leur capacité à s'adapter, ainsi que leur bien-être psychologique pendant la petite en-



fance. De plus, selon Bronfenbrenner (1987), ces interactions contribuent positivement au développement socio-émotionnel et cognitif des enfants.

- **Flexibilité professionnelle des parents:** La capacité des parents à être présents et engagés dans l'éducation de leurs enfants peut être influencée par leur flexibilité professionnelle. Les parents ayant des horaires plus flexibles peuvent avoir plus d'opportunités de participer activement au processus éducatif. Les études de Kim (2020) confirment que la flexibilité professionnelle peut contribuer à promouvoir les interactions entre les parents et les enfants en améliorant la coordination entre les responsabilités professionnelles et familiales, et par conséquent, avec l'éducation de leurs enfants. Alzahrani et al. (2019) mentionnent que le développement de ces compétences socio-émotionnelles conduira à de meilleurs résultats scolaires, à une adaptation plus efficace à l'apprentissage futur, à un plus grand bien-être et à la capacité de gérer des comportements positifs (p. 148).
- **Communication et collaboration scolaire:** La relation entre l'école et les parents peut influencer la manière dont la participation des parents affecte la performance. Une communication et une collaboration efficaces entre l'école et les parents peuvent renforcer les avantages de l'implication éducative. Selon la Western Governors University (2021), lorsque la famille d'un étudiant peut communiquer avec l'enseignant de son enfant, les deux parties peuvent travailler ensemble pour établir une relation et créer un environnement d'apprentissage optimal, à la fois à la maison et à l'école.

Conclusions

Après avoir réalisé l'analyse de la relation entre la participation éducative et la performance scolaire au niveau de l'éducation initiale, on peut tirer les conclusions suivantes :

La participation active des parents dans l'éducation de leurs enfants est essentielle pour améliorer la performance scolaire et le développement intégral des étudiants. Les parents peuvent collaborer avec les enseignants dans la planification d'activités éducatives et dans l'évaluation de la progression de leurs enfants.

La communication efficace entre les parents, les enseignants et les étudiants est clé pour favoriser la participation éducative. Les parents doivent être informés de la progression académique de leurs enfants et les enseignants doivent être disposés à écouter les préoccupations et les suggestions des parents.

La lecture partagée et les conversations significatives sont des pratiques que les parents peuvent mettre en œuvre pour favoriser l'amour de la lecture et le développement de la pensée critique chez leurs enfants. Ces pratiques ont été soutenues par des études scientifiques et peuvent être utilisées dès le plus jeune âge.

La collaboration entre les parents et les enseignants peut être bénéfique pour les étudiants



ayant des besoins spéciaux. Les parents peuvent fournir des informations précieuses sur les besoins de leurs enfants et les enseignants peuvent adapter les activités éducatives pour répondre à ces besoins.

La participation de la communauté à l'éducation des enfants est également importante. Les parents et les enseignants peuvent travailler ensemble pour impliquer la communauté dans des activités éducatives et promouvoir l'importance de l'éducation dans la société.

Referencias

Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>

Alzahrani, N. Alharbi, M. et Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235885.pdf>

Anderson, K. J. et Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://www.jstor.org/stable/27548195>

Barbar, D. M. E. et Coronel, I. M. (2022). *Estilo parental, apoyo en el ámbito escolar y rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Final para acceder al Título de Licenciatura en Psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15838/1/estilo-parental-apoyo.pdf>

Benner, A. D., Boyle, A. E. et Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

Blanco, R. et Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Castro, M., Expósito, C. E., López, M. E., Lizasoain, L., Navarro, A. E. et Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev*, 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002

Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Edu News RSS. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*.



<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewign7G0oY6BAxU2M0QIHSScDCgQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fobservatorio.tec.mx%2Fedu-news%2Fia-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion%2F&usg=AOvVaw2S4UBYG1YjQt9t1ktPTmh6&o pi=89978449>

Espejel, G. M. V. et Jiménez, G. M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>

Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., et Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parentteacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>

Gubbins, V. et Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé*, 25 (1), 1-17. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100010

Hakyemez, P. S., Pihlaja, P. & et Silvennoinen, H. (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Views and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99. <https://journal.fi/jecer/article/view/114086>

Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Educ*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643

Kim, J. (2020). Workplace Flexibility and Parent–Child Interactions Among Working Parents in he U.S. *Social Indicators Research*, 151(2),1-43. <https://psycnet.apa.org/record/2018-61119-001>

Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., et Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, XIV(3), 474-494. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/47392/CONICET_Digital_Nro.a99fea8c-3ccb-4f87-8b95-ec0e34db68e9_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Lastre, M. K., López, S. L. D. et Alcázar, B. C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, vol. 21, núm. 39, pp. 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219009/html/>

León, J. et Collahua, Y. (2016). *El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años*. GRADE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserendimiento_JL_35.pdf



- Miranda, C. C et Castillo, A. P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos análisis de las prácticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, 41(e211521), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/343712472_PARTICIPACION_Y_APOYO_DE_LA_FAMILIA_INDIGENA_EN_LOS_PROCESOS_EDUCATIVOS_ANALISIS_DE_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICAS
- Ortiz, Z. M. de L. et Moreno, A. O. (2016). Estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1-20. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQw7AJahcKEwjg7rP6pY2BAxUAAAAAH-QAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fcuved.unam.mx%2Frdipycs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F12%2F293-692-1-Decision-Editorial.pdf&psig=AOvVaw1oxj_0J_od7fTYW53H7bek&ust=1693790654257321&opi=89978449
- Peña, P. et Taboada, M. (2018). *Implicancias del involucramiento parental en el rendimiento académico*. [Tesis de Bachillerato Universidad de Perú]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1612>
- Rapp, N. et Duncan, H. (2012). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide*. National Council of Professors of Educational Administration, Connexions module: m42022. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiztejawY6BAxUFM0QIHblkAkWQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ971515.pdf&usg=AOvVaw0AKiFo9kzf0e4u-QgZQKyM&opi=89978449>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Rodríguez, R. D. et Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162.
- Rogers, M. A, Theule, J., Ryan, B. A, Adams, G. R et Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Sánchez, E. P. A., Valdés, C. Á. A., Reyes, M. N. M., Martínez, C et Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Libe-rabit. Revista de Psicología*, 16(1), 71-80. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf>
- Serrano, B. et Figueroa, M. (2016) Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. Dialnet. *Didáctica y Educación*, 7 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>
- Silinskas, G., et Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's per-



formance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>

Topor, D. R., Keane S. P., Shelton T. L. et Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *J Comunidad Interv Anterior*, 38(3), 183-97. doi: 10.1080/10852352.2010.486297.

Western Governors University. (2021). Harnessing Parent Teacher Collaboration. July 7, 2021. *Teaching & Education*. <https://www.wgu.edu/blog/harnessing-parent-teacher-collaboration2107.html#close>

Zambrano, M. Y. Y. de los Á., Campoverde, C. A. C., et Idrobo, C. J. C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo Del Conocimiento*, 4(5), 138–156. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>



Promouvoir l'enseignement secondaire de base: stratégies pour le développement de l'intelligence émotionnelle en classe

Potenciando la Educación Secundaria: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula

 Alix Rocio Duarte Suescún
<https://orcid.org/0009-0006-1610-6979>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 César Augusto Barajas Mendoza
<https://orcid.org/0009-0007-9758-5584>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Nubia Andrea Prada Quintero
<https://orcid.org/0009-0000-1389-9113>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Reçu: Août/22/2023 **Révisé:** Septembre/7/2023 **Accepté:** Octobre/26/2023 **Publié:** Janvier/10/2024

Comment citer: Duarte, S. A. R., Barajas, M. C. A. et Prada, Q. N. A. (2024). Promouvoir l'enseignement secondaire de base: stratégies pour le développement de l'intelligence émotionnelle en classe. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 99-113. <https://doi.org/10.59654/2m728d64>

*Master en Gestion de la Technologie Éducative, Université de Santander (UDES), Bucaramanga - Colombia. Institution Éducative, San Francisco de Asís, Bucaramanga - Colombie. Enseignant dans le domaine de la Technologie et de l'Informatique. E-mail : aduartesuescun@gmail.com

** Master en Gestion de la Technologie Éducative, UDESc - Bucaramanga - Colombia. Institution Éducative, San Francisco de Asís, Bucaramanga. Directrice d'école - Coordinatrice. IE San Francisco de Asís, Bucaramanga - Colombie. E-mail : andreaprada111@gmail.com

*** Master en Gestion de la Technologie Éducative, UDES - Colombia Enseignant en Mathématiques et Sciences Naturelles Physique. Institution Éducative, Faltriqueras, site B Granadillo, Piedecuesta. E-mail : barajasmendoza2012@hotmail.com



Résumé

L'article met l'accent sur l'importance de développer l'intelligence émotionnelle chez les élèves du secondaire. Dans ce contexte, il souligne le besoin pour les enseignants de se concentrer sur le développement des compétences émotionnelles des élèves, car cela peut améliorer leurs performances académiques et leur bien-être émotionnel. De plus, il présente une revue de la littérature sur l'intelligence émotionnelle et sa relation avec l'apprentissage, ainsi qu'une description des stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour encourager le développement de l'intelligence émotionnelle en classe. Il souligne également l'importance de la formation des enseignants sur ce sujet et suggère qu'elle soit incluse dans les programmes de formation initiale et continue.

Mots-clés: Éducation secondaire, intelligence émotionnelle, développement, stratégies, formation des enseignants.

Resumen

El artículo se enfoca en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación secundaria. En este propósito se destaca la necesidad que los docentes se enfoquen en el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes, ya que esto puede mejorar su rendimiento académico y su bienestar emocional. Además presenta una revisión de la literatura sobre la inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje, así como una descripción de las estrategias que los docentes pueden utilizar para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. También destaca la importancia de la formación docente en este tema y sugiere que se incluya en los programas de formación inicial y continua.

Palabras clave: Educación secundaria, inteligencia emocional, desarrollo, estrategias, formación docente.

Introduction

L'intelligence émotionnelle est d'une importance primordiale pour l'apprentissage et le bien-être émotionnel des élèves. C'est pourquoi cet article offre une revue de la littérature sur le sujet. À partir des idées exposées, des stratégies pratiques sont présentées que les enseignants peuvent utiliser pour encourager le développement de l'intelligence émotionnelle en classe. On souligne l'importance d'établir un environnement scolaire où prédominent des valeurs telles que le respect, la confiance, l'amour, la solidarité et l'empathie.

Dans le développement de l'intelligence émotionnelle en classe, il est essentiel que l'enseignant soit éloquent, c'est-à-dire qu'il ait la capacité de communiquer des idées et des émotions de manière claire, efficace et persuasive, tant oralement qu'à l'écrit, dans le but d'inspirer les élèves et d'encourager un comportement similaire chez eux. De même, l'enseignant doit développer sa capacité d'empathie envers les élèves, établissant ainsi des relations de confiance et de respect.

L'article met également en évidence l'importance de la formation des enseignants en intelli-



gence émotionnelle et suggère son inclusion dans les programmes de formation initiale et continue. En ce sens, il s'agit d'un guide précieux pour tout enseignant souhaitant améliorer les performances académiques et le bien-être émotionnel de ses élèves du secondaire. Avec des informations précieuses et des stratégies pratiques, c'est un outil essentiel pour tout enseignant désireux d'améliorer sa pratique pédagogique et d'aider ses élèves à développer d'importantes compétences émotionnelles.

Définition de l'intelligence émotionnelle

Le terme "intelligence émotionnelle" est introduit pour la première fois dans la littérature académique en 1985 par Wayne dans sa thèse doctorale intitulée *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/comingout/letting go)*¹. Selon [Wayne \(1985\)](#), c'est une faculté de la conscience. Plus tard, [Salovey et Mayer \(1990\)](#) publient le modèle d'intelligence émotionnelle dans leur article *Emotional Intelligence* paru dans *Imagination, Cognition and Personality*. Ces auteurs nomment l'intelligence interpersonnelle de Howard Gardner "intelligence émotionnelle". Mayer et Salovey (1997) cités par [Mayer, Salovey et Caruso \(2012, parag. 1\)](#) déclarent: "*we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others*"²

Cependant, celui qui a vraiment popularisé le concept est Daniel Goleman en publiant en 1995 le livre *Emotional Intelligence*; bien que [Goleman lui-même \(1996, p. 11\)](#) reconnaisse que: "*A Peter Salovey, de Yale, le debo el concepto de Inteligencia emocional*"³. [Goleman \(1996, p. 64\)](#) soutient que l'intelligence émotionnelle se réfère à la capacité de "*Conocer sus propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y el arte manejar las relaciones*"⁴. Toutefois, plus récemment, [Goleman \(2021, p. 75\)](#) revoit sa définition et expose:

¹ Traduction nôtre: Une étude sur les émotions: développement de l'intelligence émotionnelle; auto-intégration; relation à la peur, à la douleur et au désir (théorie, structure de la réalité, résolution de problèmes, contraction/expansion, s'accorder/se retirer/lâcher prise).

² Traduction nôtre: Nous définissons l'intelligence émotionnelle comme la capacité à percevoir et exprimer les émotions, assimiler les émotions dans la pensée, comprendre et raisonner avec les émotions, et réguler les émotions en soi-même et chez les autres.

³ Traduction nôtre: À Peter Salovey de Yale, je dois le concept d'intelligence émotionnelle.

⁴ Traduction nôtre: Connaître ses propres émotions, gérer les émotions, sa propre motivation, reconnaître les émotions chez les autres et l'art de gérer les relations.



L'intelligence émotionnelle est la capacité à nous motiver nous-mêmes, à persévérer dans nos efforts malgré les éventuelles frustrations, à contrôler nos impulsions, à différer les gratifications, à réguler nos propres états d'humeur, à éviter que l'angoisse interfère avec nos facultés rationnelles et à empathiser et faire confiance aux autres.

De son côté, [Bisquerra \(2012a, p. 8\)](#) avance que l'intelligence émotionnelle emocional "es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas". Cependant, dès 1920, Thorndike dans *Harper's Magazine* écrit son article *Intelligence and its uses*, où il propose un élément précis de l'intelligence émotionnelle, l'intelligence sociale, "la capacité à comprendre les autres et à agir prudemment dans les relations humaines". Selon Thorndike, l'intelligence avait trois dimensions: (a) *une intelligence abstraite*, liée à la manipulation de symboles (mots, nombres, formules, décisions légales, lois). (b) *L'intelligence mécanique*, une compétence permettant de comprendre et de manipuler des objets et des outils. (c) *L'intelligence sociale*, la compétence pour comprendre et gérer les personnes ([Molero, Saiz et Esteban, 1998](#)).

Les sphères de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement secondaire

Cette théorie a eu un impact significatif dans divers domaines, y compris l'éducation. Dans son œuvre, Goleman soutient que l'intelligence émotionnelle est au moins aussi importante que l'intelligence cognitive pour réussir dans la vie. L'intelligence émotionnelle est composée de diverses compétences, dont la conscience de soi, l'auto-régulation, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Les trois premières dimensions concernent l'individu et dépendent de lui-même. Cependant, les deux dernières sont des compétences à caractère social.

L'enseignement secondaire est une période cruciale pour le développement des jeunes. Pendant cette phase, les adolescents sont confrontés à de nombreux défis, à la fois académiques, émotionnels et sociaux. L'application de la théorie de Goleman dans ce contexte peut apporter des avantages significatifs si nous examinons les sphères de l'intelligence émotionnelle mentionnées par Salovey et ce que l'on peut déduire de Goleman:

Conscience de soi (self-awareness). En encourageant la conscience de soi, les élèves peuvent reconnaître leurs émotions et comprendre comment elles influencent leur comportement et leur prise de décision. Ceci est particulièrement utile pendant l'adolescence, une période de forte fluctuation émotionnelle. La réflexion et l'introspection diligentées en classe sont essentielles pour un bon climat scolaire, social et familial. [Goleman \(1996, p. 68\)](#) déclare que "*consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor*"⁵. Mayer, cité par [Goleman \(1996, p. 69\)](#), soutient que la conscience de soi consiste à être "conscient de notre humeur et aussi de nos pensées sur cette humeur". [Bisquerra \(2012b, p. 25\)](#) affirme que c'est "*conocer las propias emociones y las emociones de los demás*"⁶. Ce n'est pas une tâche facile, car même en traversant des

⁵ Traduction nôtre: Conscient de notre humeur et également de nos idées concernant cette humeur.

⁶ Traduction nôtre: Connaître ses propres émotions et celles des autres.



moments difficiles, il faut pouvoir ne pas se sentir ainsi et penser à des choses positives qui apportent de la joie ou simplement ne pas penser à ce qui est négatif ou perturbant.

Dans la salle de classe, nos élèves du secondaire présentent des caractéristiques culturelles, technologiques et sociales particulières parce qu'ils ont un accès immédiat à l'information via leurs téléphones. En plus de maîtriser facilement les médias électroniques et différentes plateformes numériques, nos élèves du secondaire ont développé une forme de résilience et d'adaptabilité car ils ont grandi à une époque de changements technologiques et sociaux rapides, ainsi que dans un contexte de crises économiques et de tensions mondiales.

De même, les enseignants doivent comprendre que nos jeunes ont une conscience globale des problèmes sociaux et mondiaux (changements climatiques, égalité des sexes et questions de justice sociale) car ils ont eu accès à l'information mondiale dès leur plus jeune âge et, par conséquent, ont tendance à être plus conscients des problèmes sociaux et mondiaux. Cela explique en partie leurs comportements et opinions lorsqu'ils sont en désaccord avec d'autres personnes qui n'ont pas la même information.

Autorégulation. Goleman (1996, p. 64) l'explique de la manière suivante: "*La capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas... y las consecuencias del fracaso en esta destreza emocional básica*". Bisquerra (2012b, p. 26) mentionne que c'est "*dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos*"⁸. De notre point de vue, il s'agit simplement que l'étudiant doit apprendre à contrôler ses émotions car cela peut l'aider à gérer le stress, la pression et les tensions sociales plus efficacement. Cela est vital pour la performance académique et la santé mentale. Cependant, l'enseignant doit également agir de manière autorégulée face aux situations stressantes en classe ou dans la vie personnelle, car cela peut influencer sa relation avec ses élèves, ainsi qu'avec d'autres membres de la communauté et collègues de travail.

L'enseignant doit garder à l'esprit que cette génération d'étudiants est plus ouverte au dialogue sur la santé mentale que les générations précédentes. Cependant, des taux plus élevés de stress, d'anxiété et de dépression ont également été observés par rapport aux générations précédentes, bien que les causes soient complexes et multifactorielles.

Partant de ce constat, il est nécessaire de travailler en faveur de l'autorégulation des jeunes en classe. La salle de classe est un espace où le contrôle émotionnel doit exister entre l'enseignant et les élèves, et vice versa. Les éducateurs peuvent modeler l'intelligence émotionnelle à travers leur propre comportement, montrant comment gérer le stress, résoudre les conflits et com-

⁷Traduction nôtre: La capacité de se calmer, de se débarrasser de l'irritabilité, de l'anxiété et de la mélancolie excessives... et les conséquences de l'échec dans cette compétence émotionnelle basique.

⁸Traduction nôtre: donner une réponse appropriée aux émotions que nous ressentons.



muniquer efficacement. Il est également possible d'intégrer des techniques de mindfulness ou de relaxation en classe pour aider les élèves à être plus conscients de leurs émotions et à réguler leur comportement. [Bisquerra \(2012b, p. 26\)](#) évoque les techniques suivantes pour atteindre l'autorégulation: "*diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.*"⁹. De plus, il affirme que cela nécessite une pratique continue et qu'une façon de le faire est de réguler des émotions telles que la "*ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, envidia, alegría, amor, etc.*"¹⁰ (p. 26).

Motivation. En comprenant les leviers émotionnels qui stimulent la motivation, les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage plus engageants et stimulants. [Goleman \(1996, p. 64\)](#) mentionne que "*necesidad de ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad*"¹¹. Dans ce sens, l'intelligence émotionnelle peut jouer un rôle crucial dans la création d'environnements d'apprentissage plus engageants, surtout dans l'enseignement secondaire où les étudiants sont à un stade crucial de développement émotionnel et social.

Dans ce contexte, il est crucial de reconnaître et de célébrer les réussites des étudiants dans les domaines académiques, émotionnels et sociaux, car cela a un impact positif sur leur estime de soi et leur niveau de motivation. Selon [Schunk \(2012, p. 346\)](#), la motivation est un phénomène psychologique profond qui influence l'apprentissage: "*Los estudiantes motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se involucran en actividades*"¹². [Bain et al. \(2010\)](#) ont également souligné la corrélation entre la motivation des étudiants et l'efficacité de leur processus d'apprentissage. Dans cette optique, [Tella \(2007\)](#) a souligné qu'il est compliqué d'obtenir des résultats d'apprentissage satisfaisants en l'absence d'une motivation adéquate pour apprendre.

Par conséquent, maintenir et stimuler la motivation des étudiants peut être un élément clé pour garantir un apprentissage efficace. Il faut prendre en compte les paroles de [Duchatelet et Donche \(2019\)](#) dans leur recherche réalisée aux Holanda:

⁹ Traduction nôtre: dialogue interne, gestion du stress (relaxation, méditation, respiration), affirmations positives; assertivité ; restructuration cognitive, imagination émotionnelle, attribution causale, etc.

¹⁰ Traduction nôtre: Colère, peur, tristesse, honte, timidité, envie, joie, amour, etc.

¹¹ Traduction nôtre: le besoin d'organiser les émotions au service d'un objectif est essentiel pour prêter attention, pour l'auto-motivation et la maîtrise, et pour la créativité.

¹² Traduction nôtre: Les étudiants motivés pour apprendre prêtent attention à l'enseignement et s'engagent dans les activités.



*The results indicate that autonomy-supportive teacher behaviour enhances self-efficacy for students who are autonomously motivated. Amotivated students might need other than autonomy-supportive teacher behaviour to develop self-efficacy*¹³.

Des études supplémentaires menées en Allemagne, telles que celle de [Bürgermeister et al. \(2016\)](#), ont exploré comment les facteurs émotionnels sont affectés dans des environnements favorisant l'autonomie. Leurs conclusions montrent que lorsque les étudiants sentent qu'ils ont un contrôle adéquat sur leur environnement (compétence), ils ressentent également un sentiment de soutien social de la part de leur enseignant (relation). En d'autres termes, un environnement éducatif qui soutient l'autonomie est associé à un plus grand sentiment de compétence et à la perception d'un soutien social significatif.

Reconnaître les émotions des autres (empathie). [Goleman \(1996, p. 123\)](#) nous dit que l'empathie est "esa capacidad –o la habilidad de saber lo que siente otro". Cependant, sa base est la conscience de soi ; si l'on n'est pas ouvert à soi-même, on ne peut pas comprendre les sentiments des autres. [Karimi et al., \(2014\)](#) et [Vidyarathi et al., \(2014\)](#) ont déterminé que l'intelligence émotionnelle fait référence à la compréhension de nous-mêmes et des autres, à l'autocontrôle des besoins immédiats, à l'empathie envers les personnes et à l'exercice positif des émotions. La tâche difficile qui incombe à l'enseignant avec ses étudiants et avec lui-même. Aujourd'hui, alors que les gens sont plus insensibles, il est nécessaire d'enseigner l'empathie dès l'école, et le secondaire peut conduire à des environnements plus inclusifs et tolérants.

Études de cas et expériences réussies

Il existe des recherches qui confirment l'existence d'une relation entre la performance académique et l'intelligence émotionnelle ([Titrek et al., 2018](#); [Ashknasy et Dasborough, 2003](#); [kbaribooreng, 2015](#); [Martínez, et al. 2020](#), [Fallahzadeh, 2011](#); [Duchatelet et Donche, 2019](#)). D'autres, comme [Song \(2010\)](#), affirment que l'intelligence émotionnelle favorise la performance académique des étudiants et la qualité de leurs interactions sociales avec leurs pairs. De son côté, [Fallahzadeh \(2011\)](#), en étudiant des adolescents en Iran, a trouvé des différences significatives dans les scores d'intelligence émotionnelle selon l'habitat des étudiants.

Dans leur recherche, [Llibre et al., \(2015\)](#) ont découvert que les étudiants cubains ayant des niveaux élevés d'intelligence émotionnelle avaient tendance à avoir de meilleures performances académiques, tandis que ceux avec des niveaux faibles d'intelligence émotionnelle avaient une propension à obtenir des notes plus basses. Il a donc été observé une prédominance de résul-

¹³ Traduction nôtre: Les résultats indiquent que le comportement de l'enseignant qui favorise l'autonomie renforce l'auto-efficacité des étudiants qui sont motivés de manière autonome. Les étudiants amotivés pourraient avoir besoin d'un comportement enseignant différent de celui qui favorise l'autonomie pour développer l'auto-efficacité.

¹⁴ Traduction nôtre: cette capacité - ou la compétence de savoir ce que ressent l'autre



tats académiques favorables chez les étudiants ayant une intelligence émotionnelle élevée.

Des études menées en Chine par [Chang et Tsai \(2022\)](#) ont évalué quatre dimensions de l'intelligence émotionnelle, incluant l'évaluation des émotions propres, l'évaluation émotionnelle des autres, l'utilisation des émotions et la régulation des émotions. Les résultats montrent que l'intelligence émotionnelle des étudiants a eu un effet positif sur leur motivation à apprendre et leur auto-efficacité.

De plus, l'analyse de médiation a montré que la relation entre l'intelligence émotionnelle et la performance académique était médiée séquentiellement par la motivation à apprendre et l'auto-efficacité. [Buitrago et Herrera \(2013\)](#) mentionnent que la gestion des émotions dans le milieu scolaire serait un élément dynamique important dans l'éducation, ce qui aiderait à améliorer les relations interpersonnelles et la performance. De leur côté, [Hamad et al., \(2022\)](#) à Riyadh, (Afrique) ont rapporté que les étudiants ayant d'excellentes performances académiques avaient un niveau élevé d'intelligence émotionnelle.

Dans la Communauté valencienne en Espagne, une étude menée par [Ordóñez et al. \(2014\)](#) a examiné la relation entre la conscience émotionnelle, les états d'âme et la performance académique. L'analyse a montré une corrélation significative entre ces variables. Plus précisément, les étudiants ayant une meilleure capacité à identifier, communiquer et réfléchir sur leurs émotions, à prêter attention aux émotions des autres et à maintenir une conscience corporelle, ont enregistré une meilleure performance académique. De plus, ces étudiants présentaient des niveaux de bonheur plus élevés. En revanche, les étudiants ayant obtenu des scores plus bas pour des émotions telles que la tristesse, la peur et la colère ont eu tendance à avoir de moins bonnes performances académiques. À partir de ces résultats, les chercheurs ont déterminé que les étudiants ayant des compétences émotionnelles plus avancées et des états d'âme positifs ont tendance à obtenir de meilleurs résultats académiques.

[Kbaribooreng et al. \(2015\)](#) ont trouvé en Iran une corrélation significative entre tous les composants de l'intelligence émotionnelle et la performance académique des lycéens de Zabol. Cela suggère que l'intégration de leçons avec un apprentissage socio-émotionnel dans les écoles pourrait améliorer la performance des élèves. [Kbaribooreng et al. \(2015\)](#) déclarent:

À cet égard, l'IE [intelligence émotionnelle] peut prédire la performance car elle montre comment un individu peut immédiatement appliquer ses connaissances dans différentes situations. Une personne qui n'a pas les compétences émotionnelles fera face à des problèmes pour transformer ses connaissances potentielles en performance observable.

Dans un projet dirigé par [Postigo et al. \(2019\)](#) et soutenu par le Ministère de l'Économie et de la Compétitivité d'Espagne en collaboration avec l'Universitat de València, une étude a été menée pour évaluer les effets perçus par les adolescents participant au Programme d'Éducation Émotionnelle. Ce programme innovant est basé sur un modèle qui met l'accent sur les compétences en intelligence émotionnelle et utilise une approche dialogique dans le but de favoriser



un apprentissage profond et significatif. Les résultats de l'étude montrent des progrès significatifs dans les quatre dimensions de compétence émotionnelle que le modèle d'intelligence émotionnelle décrit, ainsi que des progrès dans des domaines connexes.

En Espagne, [Carbonell et al., \(2019\)](#) ont mis en place un "Programme de cohabitation et d'Intelligence Émotionnelle" au collège pour des élèves âgés de 11 à 15 ans afin de "*prevenir las situaciones de acoso escolar del centro a través del aprendizaje y la práctica de la Inteligencia Emocional*"¹⁵ ([Carbonell, et al., 2019, p. 9](#)). Les résultats ont montré une augmentation des niveaux d'intelligence émotionnelle et une réduction des comportements de harcèlement, en particulier en compétence sociale et en empathie. Cette recherche est un indicateur précieux lorsqu'il s'agit de chercher des alternatives pour résoudre les problèmes de harcèlement scolaire chez les élèves du secondaire.

[Ezeiza et al. \(2008\)](#), également en Espagne, ont promu via la Diputación Foral de Gipuzkoa un projet destiné à la communauté éducative de Gipuzkoa, couvrant des âges de 3 à 20 ans. Le principal objectif était de fournir un programme pratique et orientatif, de nature transversale, axé sur le développement de l'Intelligence Émotionnelle par l'"action tutorielle". L'objectif final est qu'à la fin de leur formation académique, les jeunes aient des compétences émotionnelles qui les capaciteront à favoriser et s'intégrer dans un territoire émotionnellement intelligent et en même temps innovant. À cette fin, le projet a élaboré des matériaux didactiques avec des exercices pratiques destinés aux étudiants comme aux enseignants de chaque niveau éducatif proposé.

Parmi les stratégies et procédures pour mettre en œuvre le projet d'éducation émotionnelle, on compte: Orientation occasionnelle, programmes en parallèle, matières optionnelles, action tutorielle, intégration curriculaire et éducation à la citoyenneté. De même, les phases de:

*(a) Análisis de contexto: contexto ambiental, estructura, formato (duración), recursos, situación del profesorado, clima del centro... (b) Identificación de necesidades: destinatarios/as, objetivos... (c) Diseño: fundamentación, formulación de objetivos, contenidos a desarrollar, selección de actividades, recursos, plazos, destinatarios/as, criterios de evaluación y costes. (d) Ejecución: puesta en marcha de las actividades. Atención a posibles variaciones. (e) Evaluación: no basta con ofrecer valoraciones, la evaluación consiste en uno de los elementos básicos (Ezeiza et al., 2008, p. 11)*¹⁶.

¹⁵ Traduction nôtre: prevenir las situaciones de acoso escolar del centro a través del aprendizaje y la práctica de la Inteligencia Emocional.

¹⁶ Traduction nôtre: (a) Analyse de contexte: contexte environnemental, structure, format (durée), ressources, situation du corps professoral, climat de l'établissement... (b) Identification des besoins: destinataires, objectifs... (c) Conception: fondement, formulation d'objectifs, contenus à développer, sélection d'activités, ressources, délais, destinataires, critères d'évaluation et coûts. (d) Exécution mise en œuvre des activités. Attention aux variations possibles. (e) Évaluation: il ne suffit pas de fournir des évaluations, l'évaluation est l'un des éléments de base (Ezeiza et al., 2008, p. 11).



Parmi les contenus du programme, on retrouve: l'intelligence émotionnelle, la connaissance de ses propres émotions et de celles des autres, l'estime de soi, l'automotivation, l'empathie, la résolution de conflits, les compétences de vie, les compétences sociales, la compréhension et la régulation des émotions. Les blocs thématiques sont divisés en deux parties: (a) *Compétences intrapersonnelles (orientées vers soi-même)*: Conscience émotionnelle, régulation émotionnelle, autonomie émotionnelle. (b) *Compétences interpersonnelles (orientées vers les autres)*: Habiletés socio-émotionnelles et compétences de vie et bien-être (Ezeiza et al., 2008).

Les études et exemples présentés soulignent l'importance des émotions dans le domaine éducatif. Dalai-Lama et Ekman (2009) ont soutenu que, bien que la connaissance dans un système éducatif soit précieuse et puisse conduire au bonheur, atteindre ce bonheur nécessite une compréhension intelligente des émotions. En accord avec cela, Shahzada et al. (2011) suggèrent l'inclusion du développement émotionnel dans les programmes scolaires, car il existe une corrélation entre la performance académique et l'intelligence émotionnelle.

De plus, le développement émotionnel favorise les relations et il est donc pertinent de considérer l'éducation émotionnelle des personnes afin qu'elles atteignent une compétence émotionnelle. Dans cette perspective, Landry (2019) affirme qu'il existe quatre compétences de base en matière d'intelligence émotionnelle : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale et la gestion des relations.

L'intégration de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement secondaire

López (2012, p. 45) affirme que l'intelligence émotionnelle devrait être appliquée dès l'enfance et à tout âge, cependant, il met en garde que durant l'adolescence, il est nécessaire de "*autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones, tomar sus propias decisiones, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás, etc.*". Tout comme Goleman (1996), Salovey & Mayer (1990), Mayer, Salovey et Caruso (2012), il s'accorde à dire que l'intelligence émotionnelle permet à la personne de mieux se connaître et de comprendre les autres. C'est pour cette raison que López (2012) attribue une grande importance au travail réalisé par l'enseignant en classe avec ses élèves pour former ce qu'il appelle la "charge émotionnelle et affective". Pour ce faire, il recommande de partir de "*sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas.*" (p. 46). Concernant les ressources didactiques à utiliser et la manière d'organiser la salle de classe, il mentionne ce qui suit:

¹⁷ Traduction nôtre: S'affirmer, valoriser ses capacités et ses limites, prendre ses propres décisions, assumer des responsabilités, se sentir accepté par les autres, etc.

¹⁸ Traduction nôtre: ses intérêts et besoins personnels et sociaux ainsi que dans ses expériences directes..



... (imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, vídeos, objetos, noticias de prensa, role-playing, etc.) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones. Conviene ofrecer espacios en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo.

Es efectivo preparar espacios abiertos con sillas o cojines en los que, desde una cierta comodidad postural, se puedan exponer, compartir y vivir situaciones de aprendizaje emocional y favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos. (p. 46).

Dans l'enseignement secondaire, l'objectif est d'aller au-delà de la salle de classe pour promouvoir un apprentissage qui soit significatif, pédagogiquement précieux et applicable dans la vie quotidienne des élèves, dans leur environnement social et avec les personnes avec lesquelles ils interagissent. Une stratégie efficace pour atteindre cet objectif est l'intégration transversale de l'éducation émotionnelle dans différentes matières, unités curriculaires ou domaines d'apprentissage, idéalement dans le plus grand nombre possible. Les enseignants jouent un rôle crucial en tant que modèles, facilitant ainsi l'apprentissage des élèves à développer leur intelligence émotionnelle par imitation. Pour que cette approche réussisse, il est impératif d'établir un environnement scolaire où prévalent des valeurs telles que le respect, la confiance, l'amour, la solidarité et l'empathie. Il est crucial que l'enseignant soit éloquent, c'est-à-dire capable de communiquer des idées et des émotions clairement, efficacement et de manière persuasive, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, afin d'inspirer les élèves et d'encourager un comportement similaire chez eux.

Pour favoriser un environnement d'apprentissage intégral et efficace, il est essentiel que l'enseignant développe sa capacité d'empathie envers les élèves, établissant ainsi des relations de confiance et de cordialité. Être réceptif au contact humain facilite non seulement une communication affectueuse, mais établit également des relations interpersonnelles positives. Cette approche exige que l'enseignant soit formé et sensibilisé aux compétences émotionnelles en tant qu'étape préalable indispensable pour offrir une éducation émotionnelle de qualité. Les cours, les lectures et le partage d'expériences sont d'excellentes ressources pour cette formation. Le rôle de l'enseignant est particulièrement pertinent dans la mise en œuvre de programmes d'éducation émotionnelle, car il est souvent le référent le plus immédiat et constant pour les élèves tout au long de la semaine.

¹⁹ Traduction nôtre: ... (images, photographies, chansons, contes, littérature, jeux, vidéos, objets, actualités, jeu de rôle, etc.) susceptibles de susciter la conscience émotionnelle et offrant la possibilité d'expérimenter des émotions. Il est judicieux de proposer des espaces dans la salle de classe dédiés à la réflexion et à l'introspection, de favoriser la communication avec les autres et de travailler en équipe. Il est efficace de préparer des espaces ouverts avec des chaises ou des coussins où, depuis un certain confort postural, les situations d'apprentissage émotionnel peuvent être exposées, partagées et vécues, favorisant ainsi la communication visuelle et corporelle des élèves (p. 46).



L'éducation émotionnelle, quant à elle, doit être une approche continue tout au long de la scolarité et offrir diverses opportunités pour la pratique et l'application de ces apprentissages. Cela ne doit pas se limiter uniquement au cadre scolaire, mais doit aussi s'étendre à la famille, aux activités périscolaires et aux loisirs. En fin de compte, l'objectif est que toute l'expérience de vie de l'étudiant devienne une scène pour le développement de ses compétences émotionnelles, car la vie elle-même est la meilleure école pour ce type d'apprentissage.

Conclusions

Après avoir exposé ce qui précède, nous concluons que l'éducation émotionnelle est essentielle au bien-être des étudiants et à leurs performances académiques. Les enseignants peuvent l'intégrer dans diverses matières et domaines d'apprentissage pour promouvoir un environnement d'apprentissage global et efficace.

Pour atteindre le véritable but d'éduquer les élèves pour une société plus juste et avec un sens du respect des autres, il est nécessaire de développer dans la salle de classe la confiance, l'amour, la solidarité et l'empathie ; ces éléments sont essentiels pour établir un climat scolaire approprié. Cela implique la mise en œuvre de stratégies pratiques pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle en classe.

Enfin, nous concluons qu'en ce qui concerne les stratégies pour développer l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement secondaire, il est important d'intégrer de manière transversale l'éducation émotionnelle dans différentes matières et domaines d'apprentissage.

Références

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alzahrani, N. Alharbi, M. et Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235885.pdf>
- Anderson, K. J. et Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://www.jstor.org/stable/27548195>
- Barbar, D. M. E. et Coronel, I. M. (2022). *Estilo parental, apoyo en el ámbito escolar y rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Final para acceder al Título de Licenciatura en Psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15838/1/estilo-parental-apoyo.pdf>



- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castro, M., Expósito, C. E., López, M. E., Lizasoain, L., Navarro, A. E., & Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev*, 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Edu News RSS. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwign7G0oY6BAxU2M0QIHSScDCgQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fobservatorio.tec.mx%2Fedu-news%2F1a-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion%2F&usq=AOvVaw2S4UByG1YjQt9t1ktPTmh6&o_pi=89978449
- Espejel, G. M. V. y Jiménez, G. M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parentteacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhe*, 25 (1), 1-17. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100010
- Hakyemez, P. S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Views and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99. <https://journal.fi/jecer/article/view/114086>
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Educ*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Kim, J. (2020). Workplace Flexibility and Parent–Child Interactions Among Working Parents in he



- U.S. *Social Indicators Research*, 151(2),1-43. <https://psycnet.apa.org/record/2018-61119-001>
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M. et Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, XIV(3), 474-494. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/47392/CONICET_Digital_Nro.a99fea8c-3ccb-4f87-8b95-ec0e34db68e9_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Lastre, M. K., López, S. L. D. et Alcázar, B. C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, vol. 21, núm. 39, pp. 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219009/html/>
- León, J. et Collahua, Y. (2016). *El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años*. GRADE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserendimiento_JL_35.pdf
- Miranda, C. C. et Castillo, A. P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos análisis de las prácticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, 41(e211521), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/343712472_PARTICIPACION_Y_APOYO_DE_LA_FAMILIA_INDIGENA_EN_LOS_PROCESOS_EDUCATIVOS_ANALISIS_DE_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICAS
- Ortiz, Z. M. de L. et Moreno, A. O. (2016). Estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1-20. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQw7AJahcKEwjg7rP6pY2BAxUAAAAAH-QAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fcuved.unam.mx%2Frdipycs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F12%2F293-692-1-Decision-Editorial.pdf&psig=AOvVaw1oxj_0J_od7FTYW53H7bek&ust=1693790654257321&opi=89978449
- Peña, P. et Taboada, M. (2018). *Implicancias del involucramiento parental en el rendimiento académico*. [Tesis de Bachillerato Universidad de Perú]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1612>
- Rapp, N. et Duncan, H. (2012). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide*. National Council of Professors of Educational Administration, Connexions module: m42022. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiztejawY6BAxUFM0QIHblkAkWQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ971515.pdf&usq=AOvVaw0AKiFo9kzf0e4u-QgZQKyM&opi=89978449>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Penguin Random House Grupo Editorial



- Rodríguez, R. D. et Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R et& Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34–57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Sánchez, E. P. A., Valdés, C. Á. A., Reyes, M., Martínez, C et Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(1), 71-80. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf>
- Serrano, B. et Figueroa, M. (2016) Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. Dialnet. *Didáctica y Educación*, 7 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>
- Silinskas, G., et Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Topor, D. R., Keane S. P., Shelton T. L. et Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *J Comunidad Interv Anterior*, 38(3), 183-97. doi: 10.1080/10852352.2010.486297.
- Western Governors University. (2021). Harnessing Parent Teacher Collaboration. July 7, 2021. *Teaching & Education*. <https://www.wgu.edu/blog/harnessing-parent-teacher-collaboration2107.html#close>
- Zambrano, M. Y. Y. de los Á., Campoverde, C. A. C., et Idrobo, C. J. C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo Del Conocimiento*, 4(5), 138–156. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>



Leadership Transformationnel: Clé du Succès dans l'Éducation

Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación



Freddy Martin Duarte Ramírez*
<https://orcid.org/0000-0002-5065-1464>
Bucaramanga, Santander / Colombia



Jhon Enrique Bohorquez López**
<https://orcid.org/0009-0008-4093-1009>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Reçu: Août/24/2023 **Révisé:** Septembre/7/2023 **Accepté:** Octobre/27/2023 **Publié:** janvier/10/2024

Comment citer: Duarte,R. F. M. et Bohorquez, L. J. E. (2024). Leadership Transformationnel: Clé du Succès dans l'Éducation. *Revista de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado*, 5(9), 115-129
<https://doi.org/10.59654/ftw5tn94>

* Docteur en Sciences de l'Éducation, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora: Barinas, Barinas, Venezuela. Recteur. Institution éducative San Francisco de Asís : Bucaramanga, Santander, Colombia.

**Maîtrise en éducation, Universidad de Santander, Colombia. Professeur à l'Universidad de Santander, Colombia. Adresse e-mail de contact : jbohorquezlopez@gmail.com



Résumé

Le leadership transformationnel est devenu un concept fondamental dans le domaine de l'éducation, faisant la différence dans la façon dont les institutions éducatives sont gérées et dont les éducateurs influencent le développement des étudiants. Cette approche de leadership se concentre sur l'inspiration et la motivation des autres pour atteindre des objectifs communs, favorisant un environnement d'apprentissage positif et stimulant. Dans le contexte de l'éducation, le leadership transformationnel s'est révélé être une force motrice essentielle derrière le succès éducatif. Nous laissons à la considération du lecteur le présent article.

Mots-clés: leadership transformationnel, éducatif, institutions éducatives, développement des étudiants, objectifs et objectifs communs.

Resumen

El liderazgo transformacional se ha convertido en un concepto fundamental en el ámbito educativo, marcando la diferencia en la forma en que las instituciones educativas son gestionadas y cómo los educadores influyen en el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque de liderazgo se centra en inspirar y motivar a los demás para alcanzar metas y objetivos comunes, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. En el contexto de la educación, el liderazgo transformacional se ha revelado como una fuerza impulsora esencial detrás del éxito educativo. Dejamos a consideración del lector el presente artículo.

Palabras clave: liderazgo transformacional, educativo, instituciones educativas, desarrollo de los estudiantes, metas y objetivos comunes.

Introduction

L'article suivant se concentre sur le leadership transformationnel dans l'éducation et sur la façon dont une vision claire et une direction stratégique peuvent être la clé du succès dans le domaine éducatif. Tout d'abord, l'importance de travailler en équipe est soulignée pour établir des environnements d'apprentissage collaboratif et partager les connaissances entre les enseignants. De plus, l'importance de partager une vision claire et motivante pour l'avenir de l'institution éducative est mentionnée, inspirant les autres et mettant en avant les valeurs positives tout en célébrant les réalisations.

En second lieu, la question de l'autonomisation et du développement professionnel est abordée, mettant en évidence l'importance de fournir des opportunités de développement professionnel et de croissance personnelle pour les membres de l'équipe. Des stratégies spécifiques telles que des formations, des ateliers et des programmes de mentorat sont mentionnées pour faciliter le développement professionnel.

Enfin, il est question de la nécessité d'une révolution académique, où l'apprentissage est lié à



la capacité de créer, d'innover et de diriger le changement. Des stratégies pour atteindre un leadership transformationnel en éducation sont mentionnées, telles que la création d'un environnement positif promouvant une culture de respect, d'inclusion et de collaboration, et l'établissement d'objectifs clairs et spécifiques pour les étudiants et la communauté éducative en général.

Vision et Direction Stratégique en Éducation

La vision et la direction stratégique jouent un rôle crucial dans le leadership transformationnel dans le domaine éducatif. Une vision claire ne fournit pas seulement une orientation définie pour l'institution éducative, établissant des objectifs à long terme qui guident les actions quotidiennes, mais elle influence également la prise de décisions quotidiennes. Les leaders éducatifs transformationnels ne doivent pas seulement posséder une vision solide, mais ils doivent également la communiquer de manière efficace à toutes les parties prenantes, y compris les éducateurs, les étudiants, les parents et la communauté en général.

De cette perspective, le leadership transformationnel implique la présence d'un leader charismatique ayant la capacité d'exercer une influence positive. Des études menées par [García, Molero et Moriano \(2015\)](#) ont confirmé la relation entre le leadership authentique, la cohésion de groupe, l'identification et l'effet médiateur possible de la justice organisationnelle. Cependant, l'aspect crucial ne se limite pas à cela. Si nous abordons cette question du point de vue de l'enseignement dans le contexte universitaire, selon [Robbins \(2014, p. 347\)](#), on s'attend à ce que ce professionnel soit un leader ayant la "capacité d'influencer un groupe pour atteindre des objectifs". Cela souligne l'importance cruciale de l'enseignant dans le domaine éducatif, devenant un élément déterminant qui pousse les étudiants à apprendre et à penser de manière orientée vers la résolution de problèmes dans leur vie quotidienne.

Dans ce sens, la responsabilité et l'impact significatif que l'éducateur a sur la formation intégrale des élèves, les guidant vers le développement de compétences pratiques et l'application des connaissances dans des situations concrètes, sont mises en avant. Ainsi, le professeur d'université se présente comme un acteur clé dans la configuration d'un processus éducatif efficace et orienté vers des objectifs spécifiques, où son leadership influent contribue au succès et à la réalisation des objectifs académiques et personnels.

En plus d'une vision claire, la direction stratégique implique la mise en œuvre de plans et de stratégies qui aident à atteindre les objectifs fixés. Les leaders transformationnels dans l'éducation sont proactifs et créatifs pour relever les défis, identifier les opportunités et prendre des décisions éclairées pour améliorer la qualité éducative. Ces leaders n'ont pas peur d'innover et d'adopter de nouvelles approches pédagogiques et efficaces qui répondent aux besoins changeants des étudiants et de la société.

Plusieurs auteurs ont exploré ce thème, proposant des approches et des approches théoriques qui peuvent orienter les leaders éducatifs. [Fullan \(2001\)](#) souligne l'importance d'une vision par-



tagée et d'une direction stratégique solide pour transformer les écoles, soulignant que le leadership scolaire efficace implique la création et la communication d'une vision attrayante qui motive tous les acteurs clés à travailler ensemble vers des objectifs communs.

De son côté, [Senge \(1990\)](#) soutient qu'une vision partagée est atteinte grâce à un processus continu d'apprentissage organisationnel, où toutes les parties prenantes participent activement à la création et au développement de la vision. Cette approche est basée sur l'idée que la vision et la direction stratégique en éducation doivent être construites de manière collaborative, en tenant compte des perspectives et des contributions de tous les membres de la communauté éducative.

[Gimeno \(2008\)](#) souligne l'importance d'une vision stratégique en éducation qui réponde aux défis et aux changements sociaux, culturels et technologiques actuels. Il plaide pour que les leaders éducatifs génèrent une vision cohérente avec les nouvelles demandes et contextes, favorisant une direction stratégique qui encourage l'amélioration continue des processus éducatifs. Cela exige, comme le souligne [Rojas, Vivas, Mota et Quiñones \(2020, p. 243\)](#), de "défier les adeptes à réfléchir et à repenser comment les activités sont réalisées, favorisant la motivation, le renforcement et le comportement des parties prenantes".

Inspiration et Motivation du Personnel Éducatif

L'inspiration et la motivation du personnel éducatif jouent un rôle crucial dans le leadership transformationnel éducatif, car il vise à stimuler le changement, favoriser le développement et créer un environnement propice à la croissance personnelle et professionnelle des éducateurs. James MacGregor Burns a été le premier à poser les bases du leadership transformationnel. Dans son œuvre fondatrice, [Burns \(1978\)](#) a jeté les bases du leadership transformationnel. Il a soutenu que ce style de leadership est basé sur la motivation et l'inspiration, allant au-delà des simples échanges transactionnels pour se concentrer sur l'élévation des aspirations et de la morale des adeptes. Dans le contexte éducatif, cette approche implique de cultiver la passion pour l'enseignement, de promouvoir l'innovation et d'encourager un engagement plus profond envers la mission éducative.

Par la suite, [Bass \(1985\)](#) a étendu et affiné les idées de Burns. Dans son ouvrage, il a souligné l'importance des leaders transformationnels en inspirant leurs adeptes à transcender leurs intérêts personnels en faveur d'objectifs plus élevés. Dans le domaine éducatif, cette approche incite les leaders à cultiver un sens partagé de la finalité, en se concentrant sur des objectifs éducatifs qui vont au-delà des résultats académiques et abordent le développement intégral des étudiants.

Cependant, ce défi n'est pas du tout facile à relever dans le contexte actuel, où de nouveaux défis émergent constamment, exigeant des attitudes professionnelles différentes. C'est pourquoi il est nécessaire de réfléchir et de traiter les problèmes afin de transformer les connaissances et de résoudre les problèmes. Ainsi, le leader actuel doit avoir un profil différent de celui des dé-



cennies précédentes, car on lui demande d'être à jour sur les connaissances, d'avoir des compétences stratégiques pour gérer des groupes, de pouvoir communiquer efficacement et de prendre des décisions. Ces aspects sont considérés comme essentiels pour être des leaders performants et compétitifs aujourd'hui.

Dylan et Hargreaves (2016) soulignent l'importance de créer une culture scolaire où tous les enseignants se développent continuellement pour assurer le succès de tous les étudiants. Le leadership transformationnel apparaît comme la clé pour inspirer et favoriser le changement dans l'enseignement, en promouvant un environnement où l'apprentissage et l'amélioration continue sont des valeurs fondamentales.

Dans ce contexte, on souligne la nécessité de leaders éducatifs qui guident et motivent les enseignants, favorisant un environnement propice à l'excellence éducative. Dans cette optique, le leadership transformationnel peut être un catalyseur pour l'apprentissage continu des enseignants. Il est donc important d'avoir un leadership qui encourage une culture d'amélioration continue, où les éducateurs se sentent soutenus et motivés à perfectionner leurs pratiques pédagogiques.

Un aspect important du leadership transformateur est la manière dont les habitudes peuvent influencer notre vie personnelle et professionnelle. Si l'on analyse ce pouvoir des habitudes selon la perspective de Duhigg (2012), les habitudes peuvent influencer la motivation et la performance du personnel éducatif, mais des stratégies sont nécessaires pour changer les habitudes négatives et encourager les positives.

Dans le contexte académique et étudiant dynamique, le leader transformationnel émerge comme l'artisan d'une révolution éducative qui transcende les salles de classe conventionnelles. Pour illustrer ce concept, imaginons un scénario où les universités ne sont pas seulement des centres de connaissance, mais de véritables moteurs d'innovation. Nous parlons d'un lieu où les processus éducatifs se réinventent constamment, laissant place à l'épanouissement des technologies de pointe et transformant l'environnement académique et communautaire en un creuset débordant d'opportunités.

Dans cette aventure passionnante, le leader transformationnel se positionne comme le catalyseur qui déclenche des changements significatifs. La quête de l'excellence ne se contente pas d'être un slogan, mais devient une philosophie qui stimule la formation professionnelle des jeunes. Nous parlons d'une formation qui va au-delà des salles de classe, préparant les étudiants à être des agents proactifs et des créateurs de solutions innovantes.

Dans ce contexte, les universités ne jouent pas seulement un rôle éducatif, mais aussi un rôle d'autonomisation. Elles se transforment en sources d'inspiration pour une génération qui ne cherche pas seulement à acquérir des connaissances, mais aspire à transformer son environnement et à relever les défis de demain. Ainsi naît la nécessité d'une révolution académique, où l'apprentissage est étroitement lié à la capacité de créer, d'innover et de diriger le change-



ment. L'essentiel est de se préparer à faire partie d'une communauté qui non seulement rêve de l'avenir, mais contribue activement à le construire.

Une façon de s'engager dans un leadership transformationnel en éducation, à partir de notre propre expérience d'enseignant, consiste à:

- **Créer un environnement positif:** Promouvoir une culture de respect, d'inclusion et de collaboration dans tout le contexte éducatif. Cela peut être réalisé en mettant en place des programmes de lutte contre le harcèlement, des activités d'intégration et en favorisant la communication ouverte et le respect entre les étudiants, les enseignants et le personnel administratif.
- **Établir des objectifs clairs:** Définir des objectifs clairs et spécifiques pour les étudiants et la communauté éducative en général. Ces objectifs peuvent concerner les performances académiques, le comportement, la participation à des activités parascolaires, entre autres. En définissant des objectifs et en suivant leur progression, on motive les étudiants à adopter des habitudes positives pour atteindre les objectifs fixés.
- **Mettre en œuvre des programmes de reconnaissance et de récompenses:** Créer des systèmes de reconnaissance et de récompenses pour les étudiants qui font preuve d'habitudes positives. Cela peut inclure des prix, des certificats, une reconnaissance publique ou des privilèges spéciaux. Ces programmes aident à motiver les étudiants et renforcent les habitudes positives que l'on souhaite encourager.
- **Promouvoir la responsabilité personnelle:** Enseigner aux étudiants l'importance de la responsabilité personnelle et de la prise de décisions appropriées. Encourager l'auto-discipline et l'auto-évaluation, afin que les étudiants assument la responsabilité de leurs propres actions et apprennent à prendre des décisions positives.
- **Offrir des programmes de formation et de développement:** Proposer des programmes de formation et de développement pour les étudiants, les enseignants et le personnel éducatif, promouvant ainsi les compétences sociales, émotionnelles et intellectuelles. Ces programmes peuvent inclure des ateliers sur la résolution des conflits, les compétences en communication, l'intelligence émotionnelle, entre autres.
- **Encourager la participation des parents:** Impliquer les parents dans le processus éducatif et favoriser une communication ouverte et constante entre l'institution éducative et les familles. Organiser des événements et des réunions pour discuter de questions pertinentes et fournir un soutien aux parents dans l'éducation et l'éducation de leurs enfants.
- **Modéliser des comportements positifs:** Les leaders et le personnel éducatif doivent modéliser des comportements positifs et servir d'exemples pour les étudiants. Cela inclut



la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait, ainsi que la promotion de valeurs positives telles que l'honnêteté, le respect et l'empathie.

- **Promouvoir l'autonomie:** Accorder aux enseignants la liberté de prendre des décisions et de contrôler leur propre travail, favorisant ainsi un sentiment de responsabilité et d'autonomisation. Cela peut contribuer à un environnement où le leadership transformationnel peut s'épanouir, car les individus se sentent plus connectés à leur travail et ont plus d'espace pour exprimer leur créativité.
- **Maîtrise:** La motivation intrinsèque est liée au désir de s'améliorer et de croître. Lorsque les leaders encouragent la maîtrise, ils permettent aux membres de l'équipe de développer et de perfectionner leurs compétences. Cette approche peut être alignée sur le leadership transformationnel, car les leaders s'intéressent au développement personnel et professionnel de leurs adeptes.
- **Objectif:** Lorsque les personnes estiment que leur travail a un objectif au-delà de simplement gagner un salaire, elles sont plus engagées. Le leadership transformationnel repose souvent sur une vision partagée et un sentiment de but collectif, de sorte que la motivation intrinsèque découlant d'un objectif peut nourrir ce type de leadership.

Dans le contexte exposé, [Pink \(2010\)](#) défend l'idée que la motivation intrinsèque, basée sur le désir interne de réaliser une activité, est plus efficace que la motivation extrinsèque, telle que celle découlant de récompenses ou de sanctions. Par conséquent, l'auteur suggère divers outils et stratégies visant à favoriser la motivation intrinsèque, qui peuvent être appliquées aussi bien dans le contexte organisationnel général que, en particulier, dans le domaine éducatif. Ces stratégies visent à promouvoir l'autonomie, le développement des compétences et la définition d'un objectif clair.

Cependant, l'aspect le plus important dans toute organisation ou équipe est de comprendre et de communiquer le "pourquoi" des actions et des objectifs. Les leaders qui parviennent à inspirer leur personnel grâce à un objectif significatif génèrent un engagement et une motivation accrus. À cet égard, [Sinek \(2009, p. 41\)](#) soutient que: "Tous les grands leaders et organisations, quelle que soit leur taille ou leur industrie, agissent et communiquent de l'intérieur vers l'extérieur".

Encouragement d'un Environnement d'Apprentissage Positif

Favoriser la positivité dans le leadership transformationnel éducatif est fondamental pour inspirer les autres, promouvoir un environnement d'apprentissage positif et réaliser des changements significatifs dans la communauté éducative. Voici quelques stratégies qui peuvent aider à cultiver un leadership transformationnel positif dans le domaine éducatif:

- **Promotion d'une communication ouverte et transparente:** Dans une institution édu-



cative, nous encourageons une communication franche et transparente en donnant de l'espace pour écouter les préoccupations et les suggestions à la fois des membres de l'équipe et de la communauté éducative. Dans ce contexte, nous soulignons l'importance de prendre en compte les perspectives de Hargreaves et O'Connor (2018), qui mettent l'accent sur l'importance du travail d'équipe pour établir des environnements d'apprentissage collaboratif. Il est également essentiel de partager des connaissances entre les enseignants et d'apprendre les uns des autres. Appliquer les principes de collaboration, de confiance et de communication contribue ainsi à la construction d'une culture d'apprentissage en classe. Il est également vital de partager des informations de manière transparente pour que tous soient informés des objectifs, des défis et des réalisations du processus de transformation.

- **Inspiration et vision partagée:** De notre expérience, nous croyons fermement qu'il est crucial, au sein d'une institution éducative, de partager une vision claire et motivante pour l'avenir. Cette pratique aide tous les intervenants à comprendre le but et les objectifs derrière les changements proposés. De plus, nous considérons qu'il est essentiel d'inspirer les autres, de mettre en avant les valeurs positives et de célébrer les réalisations, même les petites, tout au long du processus de transformation.

À notre avis, la clé réside dans la promotion d'une attitude d'apprentissage permanent parmi les enseignants, en les encourageant à travailler en équipe pour partager des connaissances et des stratégies pédagogiques. Créer un environnement d'apprentissage où les enseignants peuvent interagir, apprendre et échanger des idées est fondamental. Comme le suggère Fullan (2001), avoir une vision claire et motivante est essentiel pour guider les processus de changement dans les institutions éducatives. Suivant la perspective de Senge (1990), la vision partagée se distingue comme l'un des composants clés de la création d'organisations éducatives qui apprennent, car elle peut unir les personnes autour d'objectifs communs.

Dans cette optique, nous soutenons l'idée exprimée par Kotter (1996) de la nécessité d'établir une vision claire et convaincante comme première étape fondamentale dans tout processus de changement. De plus, nous croyons qu'une vision claire peut guider l'évaluation et améliorer l'apprentissage. De même, nous partageons l'argumentation de Barber (2013) selon laquelle une vision convaincante est essentielle pour mobiliser les individus vers des objectifs éducatifs spécifiques.

- **Autonomisation et développement professionnel:** Dans une institution éducative, il est nécessaire de faciliter des opportunités de développement professionnel et de croissance personnelle pour les membres de l'équipe. Cela peut inclure des formations, des ateliers et des programmes de mentorat.

À ce sujet, Covey (2004) souligne l'importance d'autonomiser les individus pour qu'ils assument la responsabilité de leur propre développement professionnel et personnel.



Dans ce contexte, les opportunités de développement professionnel sont fondamentales, et des auteurs tels que [Senge \(1990\)](#) plaident en faveur de la création d'environnements organisationnels qui favorisent l'apprentissage continu et la croissance personnelle.

Les formations, ateliers et programmes de mentorat mentionnés dans le texte sont des stratégies spécifiques pour faciliter le développement professionnel. Selon [Tannenbaum et Yukl \(1992\)](#), la formation et le développement sont des éléments clés de l'autonomisation des employés, car ils leur fournissent les compétences et les connaissances nécessaires pour assumer des responsabilités accrues. De plus, le mentorat, selon [Kram \(1985\)](#), contribue au développement de compétences interpersonnelles et à la croissance personnelle en fournissant orientation et soutien. Ils favorisent la participation active des éducateurs à la prise de décision et à la mise en œuvre de changements, leur permettant de se sentir partie intégrante du processus.

- **Culture de collaboration et de soutien mutuel:** Il est essentiel de promouvoir une culture où la collaboration est valorisée et où le travail d'équipe est encouragé. Cela peut inclure la création d'espaces pour partager des idées et des ressources. Offrir un soutien émotionnel et professionnel aux membres de l'équipe. Reconnaître et célébrer les efforts individuels et collectifs. Dans ce sens, divers auteurs soutiennent l'importance de cultiver un environnement qui valorise et favorise la collaboration.

Selon [Robbins et Judge \(2019\)](#), la collaboration efficace est un élément clé pour améliorer les performances des équipes et atteindre les objectifs organisationnels. Ces auteurs affirment qu'une culture de collaboration n'implique pas seulement de travailler ensemble sur des projets spécifiques, mais aussi de partager des idées et des ressources de manière continue.

De même, [Katzenbach et Smith \(1993\)](#) soulignent que le travail d'équipe ne concerne pas seulement la tâche elle-même, mais aussi le soutien mutuel entre les membres. L'interdépendance positive entre les membres de l'équipe est également importante, contribuant à un environnement où chaque individu se sent soutenu.

La création d'espaces pour partager des idées et des ressources est alignée sur la perspective de [Senge \(1990\)](#), qui plaide pour l'importance de "l'esprit partagé". Ce concept implique la construction d'une vision collective et la capacité des membres de l'équipe à partager leurs connaissances et à apprendre les uns des autres.

En ce qui concerne le soutien émotionnel et professionnel, des auteurs tels que [Maslach et Leiter \(2016\)](#) indiquent qu'un environnement de travail qui offre un soutien émotionnel réduit l'épuisement professionnel et améliore le bien-être psychologique des employés. L'inclusion de ce type de soutien contribue à renforcer les liens entre les membres de l'équipe, créant un sentiment d'appartenance.

La reconnaissance et la célébration des efforts individuels et collectifs, comme le men-



tionne [Pink \(2010\)](#), sont des éléments fondamentaux pour motiver les collaborateurs. La reconnaissance ne concerne pas seulement les récompenses tangibles, mais aussi l'appréciation des efforts et de la contribution à la réalisation d'objectifs communs.

- **Reconnaissance et célébration:** Selon [Byrd, Simon et Brown \(2017\)](#), dans le contexte éducatif, la reconnaissance publique des réalisations et des contributions des éducateurs, des étudiants et des autres membres du personnel est essentielle pour renforcer la cohésion et l'esprit communautaire. L'organisation d'événements ou de cérémonies spécifiquement conçus pour célébrer des jalons importants favorise non seulement un sentiment d'accomplissement, mais montre également une appréciation pour le travail acharné accompli par la communauté éducative.
- **Flexibilité et adaptabilité:** Selon [Zarkadakis \(2021\)](#), la flexibilité et l'adaptabilité sont des attributs de leadership essentiels dans le monde en constante évolution d'aujourd'hui. Un leader qui se montre flexible face aux défis et aux changements est plus capable d'influencer positivement son équipe et son organisation. Cela encourage l'innovation et l'apprentissage continu.
- **Prendre soin du bien-être:** La littérature indique que le leader empathique et conscient du bien-être doit prioriser le bien-être émotionnel et physique des membres de l'équipe ([Crawford, 2019](#)). Cela se réalise par la mise en œuvre de politiques et de pratiques qui soutiennent un environnement sain et équilibré. Les contributions de [Marzano, Fink et Heflebower \(2018\)](#) ainsi que de [Marzano et Heflebower \(2011\)](#) indiquent que la résilience peut être encouragée en fournissant des ressources et des outils pour aider les éducateurs à gérer le stress et les exigences du travail.

Développement des compétences en communication et écoute active

Un aspect essentiel du leadership transformationnel éducatif est l'apprentissage transformationnel des compétences en communication et en écoute. Ces compétences permettent d'établir et de maintenir une communication efficace avec tous les membres de la communauté éducative.

[Robbins et Judge \(2017\)](#) affirment que la communication efficace est essentielle pour que les leaders puissent transmettre leur vision et leurs objectifs, ainsi que pour obtenir des commentaires et une compréhension des autres. Grâce à une communication claire et cohérente, les leaders éducatifs peuvent inspirer leur équipe et les motiver à atteindre des objectifs communs.

D'autre part, [Covey \(2004\)](#) souligne l'importance de l'écoute active en tant que compétence essentielle en leadership. L'écoute active implique de comprendre non seulement les mots prononcés par les autres, mais aussi les émotions et les besoins sous-jacents. En tant que leader transformationnel éducatif, il est important d'écouter attentivement les enseignants, les étudiants, les parents et les autres membres de la communauté, afin de comprendre leurs préoccupations et leurs besoins, et ainsi prendre des décisions et des actions appropriées.



Le manque de compétences en communication et en écoute active peut entraver le leadership transformationnel en éducation pour plusieurs raisons, notamment:

- **Limite la capacité de transmettre une vision claire:** Le leadership transformationnel implique la capacité de communiquer de manière efficace une vision inspirante qui motive les autres à travailler vers un objectif commun. Si un leader manque de compétences en communication, il est probable qu'il ne puisse pas transmettre sa vision de manière claire et persuasive.
- **Entrave la création de relations de confiance:** Pour diriger de manière transformationnelle, il est crucial d'établir des relations de confiance avec les membres de l'équipe. Le manque de compétences en communication peut entraver la construction de cette confiance, les autres pouvant percevoir le leader comme peu réceptif ou peu intéressé par leurs préoccupations et opinions.
- **Limite l'échange d'idées et la rétroaction:** L'écoute active est une compétence fondamentale pour un leader transformationnel. En écoutant activement les autres, les leaders peuvent recueillir des informations précieuses, générer de nouvelles idées et prendre des décisions éclairées. Le manque de compétences en écoute active peut créer un environnement de communication unidirectionnelle, où les idées et la rétroaction sont ignorées ou rejetées.
- **Entrave la gestion du changement:** Le leadership transformationnel implique la gestion et la promotion du changement dans l'organisation éducative. Pour y parvenir, il est important de pouvoir communiquer clairement les avantages du changement, impliquer les membres de l'équipe dans le processus et gérer efficacement les résistances au changement. Le manque de compétences en communication peut compliquer toutes ces étapes du processus de changement.

Évaluation et Amélioration Continue dans le Contexte Éducatif

Marzano (2005) souligne l'importance de mettre en œuvre une approche évaluative dans l'éducation, dans laquelle les leaders scolaires s'engagent activement dans le processus d'évaluation et d'amélioration de leur institution. Cela implique d'établir des objectifs clairs, de recueillir des données pertinentes et de les utiliser de manière efficace pour prendre des décisions éclairées.

Il est également essentiel d'utiliser divers outils et processus tels que l'observation en classe, les tests standardisés et les évaluations formatives pour mesurer les progrès des élèves et évaluer la qualité de l'enseignement. Les leaders scolaires doivent être capables d'analyser les résultats de ces évaluations et de les utiliser pour identifier des domaines d'amélioration et développer des stratégies efficaces pour les aborder.

Cependant, il est tout aussi important de donner une grande importance à la rétroaction et au



développement professionnel continu des enseignants. Ainsi, les leaders scolaires doivent fournir une rétroaction constructive et offrir des opportunités de croissance aux enseignants afin qu'ils puissent améliorer leur pratique pédagogique. Cela implique de fournir le soutien, la formation et les ressources nécessaires pour garantir un apprentissage de qualité pour tous les élèves.

En ce qui concerne l'amélioration continue, Fullan (2001) souligne qu'elle ne se limite pas uniquement au rendement académique des élèves, mais implique la participation de toute la communauté éducative. Dans le leadership transformationnel, il est fondamental de favoriser l'amélioration continue, en ne se limitant pas à la gestion des tâches quotidiennes, mais en motivant, inspirant et autonomisant les autres pour atteindre des objectifs communs.

Robinson *et al.* (2016), quant à eux, mettent en évidence la relation entre le leadership transformationnel et la performance des élèves. Ce type de leadership crée un environnement positif et de soutien, permettant aux enseignants de se sentir habilités et motivés à améliorer leur pratique pédagogique. Les leaders transformationnels se concentrent sur l'établissement d'objectifs clairs, la communication des attentes, la promotion de la collaboration et la fourniture d'opportunités de développement professionnel. De nombreuses études soutiennent la relation entre le leadership transformationnel et l'amélioration des résultats éducatifs, car ces leaders adoptent une approche centrée sur l'apprentissage et l'enseignement, établissent des attentes élevées et fournissent les ressources et le soutien appropriés pour que les enseignants puissent améliorer leur pratique.

Glickman (1987), cité par Glickman (2002), affirme que les leaders vivent avec les attentes qu'ils ont pour les autres, en étant ouverts et prêts à être scrutés quant à la manière dont ils mènent leur propre travail professionnel. Les éducateurs qui ne peuvent pas pratiquer publiquement l'acte d'amélioration continue au fil du temps doivent soit partir de leur propre chef, se déplacer vers un environnement différent ou être congédiés. Clairement, ce n'est pas un travail facile!

Les enseignants considérés comme compétents après le premier cycle sont invités à établir leurs propres objectifs d'enseignement en classe et plans de croissance professionnelle. Les cycles ultérieurs d'observations et de conférences ne sont plus liés à l'évaluation, mais plutôt à des commentaires sur leurs plans de croissance.

Erreurs à éviter dans le leadership transformationnel

On pourrait dire avec Villalba (2014) qu'il existe plusieurs erreurs qui sont préjudiciables pour établir un véritable leadership transformationnel en éducation. Tout d'abord, certains dirigeants ne reconnaissent pas l'importance de la communication comme une responsabilité inhérente à leur position. De plus, ils ne considèrent pas l'impact que leurs actions communicatives peuvent avoir sur l'organisation.

Une autre erreur courante est le manque d'un discours unifié de la part des dirigeants, ce qui entraîne des contradictions évidentes. Ce manque de cohérence dans le message transmis crée



des conflits qui finissent par avoir des répercussions sur les employés de niveau inférieur. De plus, certains dirigeants ne partagent pas la même vision que l'organisation, ce qui génère des divergences et des tensions dans l'environnement de travail.

De même, la méconnaissance des effets de leurs actions sur le personnel est préoccupante. De nombreux dirigeants ne tiennent pas compte des répercussions de leur comportement sur le corps professoral, ce qui peut entraîner une démotivation et un manque d'engagement. Enfin, certains dirigeants se concentrent uniquement sur des aspects opérationnels lors de la transmission d'informations, sans tenir compte d'autres aspects pertinents pour l'institution éducative.

Conclusions

Après avoir abordé le sujet, nous concluons que le leadership transformationnel va au-delà d'être une source d'inspiration motivationnelle, en établissant un modèle de rôle charismatique et en articulant une vision future partagée. De plus, nous reconnaissons et prenons en compte les différences individuelles entre les adeptes. Le leadership transformationnel facilite la stimulation intellectuelle en remettant en question les anciennes hypothèses et le statu quo pour encourager la pensée créative.

Nous pensons également que les différents auteurs mentionnés fournissent des approches et des concepts qui nous permettent de comprendre l'importance d'une vision et d'une direction stratégique en éducation. Ces œuvres peuvent être utilisées comme références théoriques par les leaders éducatifs pour orienter notre travail et promouvoir une gestion efficace des institutions éducatives.

Nous croyons également que le leadership transformationnel éducatif, selon la perspective de divers auteurs au fil des ans, se présente comme un cadre solide pour inspirer et motiver le personnel éducatif. En tant que leaders, nous ne nous concentrons pas seulement sur les objectifs académiques, mais nous recherchons également le développement intégral des éducateurs, en créant un environnement propice à l'apprentissage continu et à l'innovation dans l'éducation.

Le leadership transformationnel, soutenu par une vision claire et une direction stratégique efficace, est essentiel pour notre réussite dans le domaine éducatif. En tant que leaders transformationnels, nous inspirons, motivons et autonomisons les éducateurs et les étudiants, créant un environnement propice à l'apprentissage et à la croissance personnelle. En adoptant une approche transformationnelle, nos institutions éducatives peuvent atteindre des niveaux plus élevés d'excellence académique et préparer les étudiants à un avenir prometteur dans un monde en constante évolution.

Nous concluons également que les compétences en communication et en écoute active sont essentielles dans le leadership transformationnel éducatif, car elles nous permettent d'établir une communication efficace, de transmettre la vision et les objectifs, de motiver et d'inspirer les autres, ainsi que de comprendre les besoins et les préoccupations de la communauté édu-



cative. Ces compétences sont fondamentales pour générer un climat de confiance et de coopération, et pour réaliser la transformation nécessaire dans le domaine éducatif.

Enfin, nous croyons que la création d'une culture de collaboration et de soutien mutuel dans notre environnement de travail, comprenant la facilitation d'espaces pour partager des idées, le soutien émotionnel et professionnel, ainsi que la reconnaissance des efforts individuels et collectifs, est soutenue par divers auteurs qui soulignent l'importance de ces éléments pour notre succès organisationnel et le bien-être des membres de l'équipe.

Références

Barber, M. (2010). *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*. Publisher Corwin.

Covey, S. R (2004). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.

Crawford, C. B. (2019). *Building resilience in education: A guide to developing staff and students who flourish*. London: Bloomsbury.

Fullan, M. (2001). *Liderando en una cultura de cambio*. Editorial Paidós.

García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J. A. (2015). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: The role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60–88. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.987539>

Gimeno, S. J. (2008). *Educación y aprendizaje en una sociedad incierta*. Ediciones Morata.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.academia.edu/16591880/Leadership_for_Learning

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Publisher Corwin.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business Review Press.

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business School Press.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.

Marzano, R. J. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Editorial: ASCD.



- Marzano, R. J., & Heflebower, T. H. (2011). *Reinventing teacher evaluation*. Corwin.
- Marzano, R. J., Fink, T. M., & Heflebower, T. H. (2018). *Harnessing the power of observation to inform and transform teaching*. Corwin.
- Pink, D. H. (2010). La sorprendente verdad sobre qué nos motiva. Editorial: Editorial Gestión 2000.
- Robbins, E. (2014). *Liderazgo emocionalmente inteligente*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados escolares. OECD Education Working Papers, 58. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.00>
- Rojas, C. O. A., Vivas, E. A. D., Mota, S. K. T. y Quiñonez, F. J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28, pp. 237-262. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441861942010/441861942010.pdf>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: cómo fomentar el aprendizaje en la organización*. Granica.
- Sinek, S. (2009). *Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portafolio.
- Tannenbaum, R. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Villalba, J. (2014). Liderazgo transformacional y comunicación. Blog *Think Big / Empresas*, 22 octubre, 2014. <https://empresas.blogthinkbig.com/liderazgo-transformacional-y-comunicacion/>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Byrd, D., Simon, L., Brown, B. (2017). Creating communities of practice to sustain professional learning. *Educational Leadership*, 74(8), 18-22. <https://doi.org/10.1177/0013162417708001>
- Zarkadakis, G. (2021). *The Future of Leadership: Rise of AI, Robotics and Ethics*. Kogan Page Publisher



Relation entre l'orientation professionnelle et les intelligences multiples: une perspective scientifique inséparable

Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable

 Carlos Andrés Vesga Galvis*
<https://orcid.org/0009-0004-5034-3658>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Katherine Johana Ramírez Jiménez**
<https://orcid.org/0009-0005-3327-3704>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Edilsa Flórez Zambrano***
<https://orcid.org/0009-0008-6435-7662>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Reçu: Juillet/28/2023

Révisé: Août /14/2023

Accepté: Novembre/27/2023

Publié: janvier /10/2024

Comment citer: Vesga, G. C. A., Ramírez, K. J. et Flórez, Z. E. (2024). Relation entre l'orientation professionnelle et les intelligences multiples: une perspective scientifique inséparable. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 131-143. <https://doi.org/10.59654/c3bbwe78>

* Maître en Technologies Numériques Appliquées à l'Éducation. Enseignant du secondaire et du collège dans le domaine de la technologie et de l'informatique dans la municipalité de Girón Santander. Adresse e-mail de contact: carlos.vesga30@gmail.com

** Maître en Technologies Numériques Appliquées à l'Éducation. Enseignant de toutes les matières dans le primaire dans la municipalité de Bucaramanga Santander. Adresse e-mail de contact: katycada@gmail.com

*** Maître en Gestion de la Technologie Éducative. Enseignant du secondaire dans le domaine de l'anglais dans la municipalité de Girón Santander. Adresse e-mail de contact: edilsaflorezzambrano@gmail.com



Résumé

L'article porte sur la relation entre l'orientation professionnelle et les intelligences multiples. Les individus peuvent expérimenter et explorer différentes options et voies professionnelles, ce qui implique la réalisation de recherches, des entretiens avec des personnes travaillant dans diverses industries, des stages ou des expériences professionnelles, ainsi que la participation à des activités de développement personnel et professionnel. Il est essentiel que les activités et décisions prises au cours de ce processus soient alignées sur les objectifs et les aspirations de l'étudiant, afin de créer un sentiment de cohérence et de dessein dans son parcours de développement. Cependant, la plupart du temps, cette responsabilité est laissée entre les mains des étudiants. Les enseignants, les conseillers ou les orienteurs des établissements éducatifs font peu d'efforts pour développer une orientation favorisant de meilleurs résultats chez les étudiants au moment de choisir leur carrière universitaire. Dans cette optique, l'article analyse l'orientation professionnelle du point de vue de différentes théories et examine comment un objectif plus élevé peut être atteint en considérant la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner en relation avec l'orientation et le choix professionnel. Enfin, quelques ressources pratiques pour prendre des décisions éducatives sont mentionnées.

Mots-clés: Orientation professionnelle, choix professionnel, théories substantielles, intelligences multiples.

Resumen

El artículo trata sobre la relación entre la orientación vocacional y las inteligencias múltiples. Las personas pueden experimentar y probar diferentes opciones y caminos profesionales, lo que implica realizar investigaciones, hablar con personas que trabajan en diferentes industrias, realizar pasantías o prácticas profesionales, y participar en actividades de desarrollo personal y profesional. Es necesario que las actividades y decisiones tomadas durante este proceso estén en consonancia con los objetivos y metas del estudiante, de manera que se genere un sentido de coherencia y propósito en su camino de desarrollo. Sin embargo, la mayoría de las veces esta responsabilidad se deja en manos de los estudiantes. Los docentes, consejeros u orientadores de las instituciones educativas poco esfuerzo hacen por desarrollar una orientación que augure mejores logros en los estudiantes al momento de elegir su carrera universitaria. En este sentido el artículo analiza la orientación vocacional desde la perspectiva de diferentes teorías y como se puede lograr un mejor propósito si se considera la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en relación con la orientación y elección vocacional. Finalmente, se mencionan algunos recursos prácticos para tomar decisiones educativas.

Palabras clave: Orientación vocacional, elección vocacional. Teorías sustantivas, inteligencias múltiples.

Introduction

Le choix d'une carrière est l'une des décisions les plus importantes qu'une personne puisse prendre dans sa vie. Cependant, bien souvent, ce choix est fait sans tenir compte des compé-



tences et aptitudes de chaque individu, ce qui peut conduire à une insatisfaction tant professionnelle que personnelle. C'est pourquoi l'orientation professionnelle est devenue un outil fondamental pour aider les individus à découvrir quelle est l'activité ou la profession qui leur procure le plus de satisfaction et d'épanouissement personnel. Dans ce contexte, la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner a acquis une grande importance, car elle reconnaît que chaque individu possède des forces et des compétences uniques qui doivent être prises en compte lors du choix d'une carrière. Cet article explorera la relation entre l'orientation professionnelle à partir de diverses théories telles que celle des intelligences multiples, et présentera quelques outils pratiques pour prendre des décisions éducatives éclairées.

Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle est un processus fondamental dans la vie de tout individu, car elle implique une connaissance approfondie de soi pour découvrir quelle est l'activité ou la profession qui procure une plus grande satisfaction et réalisation personnelle. Avant de nous plonger dans ce processus, il est essentiel de comprendre ce qu'est la vocation en soi.

Le terme "*vocation*" provient du latin *vocare*, signifiant "appel" ou "action d'appeler". En ce sens, la vocation se réfère à l'inclinaison d'un individu vers une action ou une activité particulière, dans laquelle on aspire à atteindre un degré maximal de réalisation. Cette inclination peut être de nature artistique, professionnelle ou professionnelle, constituant une force interne qui nous pousse à nous concentrer sur un objectif spécifique.

D'Egremy (2022, p.7) définit la vocation comme "la disposition particulière de chaque individu à choisir la profession ou le métier qu'il souhaite étudier et exercer, en fonction de ses aptitudes, de ses caractéristiques psychologiques, physiques et motivations". En ce sens, le processus de choix de carrière et de développement professionnel est fondamental dans la vie d'une personne, car le choix d'une carrière ou d'une profession peut avoir un impact significatif sur sa satisfaction au travail, son développement personnel et son bien-être général. Il est important de choisir une carrière qui soit en accord avec les intérêts, les compétences et les valeurs de chaque individu, car cela contribuera à son succès et à son bonheur sur le plan professionnel.

L'orientation professionnelle joue un rôle clé dans ce processus, en fournissant des outils et des ressources pour que les individus puissent explorer et se connaître, identifier leurs forces et faiblesses, et comprendre leurs intérêts, valeurs et objectifs professionnels. De plus, l'orientation professionnelle fournit des informations sur différentes options de carrière, les tendances du marché du travail, les exigences éducatives et les opportunités de développement professionnel.

L'orientation professionnelle aide également les individus à surmonter les doutes, les indécisions ou les peurs qui peuvent survenir lors du processus de choix de carrière. Elle offre un espace sûr et confidentiel pour que les individus puissent exprimer et explorer leurs préoccupations, tout en recevant un soutien et une orientation.



Cependant, selon [Vidales \(2013\)](#), d'autres perspectives se concentrent sur l'expérience de bien-être associée à l'activité exercée, c'est-à-dire être conduit vers un but ou une destination. Dans ce sens, être situé professionnellement implique d'accomplir le travail de manière plaisante, engagée et efficace, en apportant joie, gentillesse et attention à ceux avec qui l'on travaille ou à qui l'on offre un service professionnel.

De plus, selon le [Ministère de l'Éducation du Pérou \(2013\)](#), la vocation est un processus qui commence dès les premières étapes du développement des enfants, à travers la compréhension de leur environnement, de la diversité des jeux et des explorations qui influent sur leur future vocation. Ce processus implique la formation de valeurs, le développement de l'identité, de l'estime de soi et de la personnalité, ainsi que la découverte de capacités appropriées. Ainsi, la vocation s'entrelace avec les opportunités et les limites de la réalité.

Importance de l'orientation professionnelle dans le processus de choix de carrière

L'orientation professionnelle joue un rôle fondamental dans le processus de choix de carrière car elle aide les individus à prendre des décisions éclairées sur leur avenir académique et professionnel. En corrélation avec ce qui a été exposé, il est important de mentionner que le choix professionnel est un processus complexe impliquant la prise en compte de divers facteurs internes et externes.

Tout d'abord, les intérêts et les compétences d'une personne jouent un rôle essentiel dans le choix d'une profession. Il est crucial que l'individu soit attiré par la profession qu'il choisit et qu'il ait les compétences nécessaires pour accomplir les tâches et activités qui y sont associées. De plus, les valeurs et la personnalité doivent également être prises en considération, car une profession doit être en accord avec les principes et la manière d'être de la personne. [Heppner, Hinkelmann et Humphrey \(1994\)](#) mettent l'accent sur l'importance des intérêts, compétences et valeurs sociales dans le choix professionnel.

Cependant, ces facteurs internes ne sont pas les seuls à influencer le choix professionnel. Ils sont également influencés par des facteurs externes tels que le genre et le niveau socio-économique. Les stéréotypes professionnels et les attentes culturelles peuvent limiter les options professionnelles d'une personne, en particulier dans des sociétés où certaines carrières sont considérées comme plus appropriées pour les hommes ou les femmes. [Ducoing \(2005\)](#) affirme que le genre, le niveau socio-économique et les stéréotypes professionnels enracinés dans la société sont particulièrement pertinents. De plus, le niveau socio-économique peut influencer la possibilité d'accéder à certaines professions, certaines nécessitant un investissement économique significatif. [González et Lessire \(2005\)](#) ajoutent à la liste des influences déterminantes le genre, l'origine socio-économique, ainsi que les pressions exercées par l'environnement familial et les amitiés proches.

Le choix professionnel vise également à trouver une profession dans laquelle une personne



puisse s'épanouir pleinement et exploiter au maximum ses compétences et talents. Il est important qu'une personne choisisse une carrière qui lui permette de s'exprimer et de se développer tant sur le plan personnel que professionnel. De plus, il est nécessaire de prendre en compte la demande sur le marché du travail. Choisir une profession avec peu de demande ou peu d'opportunités d'emploi peut compliquer le développement professionnel et avoir des conséquences négatives sur la vie économique de la personne. Les études de [Garay \(2001\)](#) ainsi que [De La Mano et Moro \(2013\)](#) ont souligné que les objectifs personnels, professionnels et académiques des étudiants jouent un rôle significatif dans ce choix.

Certaines études accordent une grande importance à l'orientation professionnelle dans le choix de carrière. Ainsi, [Yamada et Castro \(2013\)](#) ont constaté qu'un pourcentage élevé de diplômés de l'enseignement supérieur regrettent la décision qu'ils ont prise pour entrer dans une carrière universitaire. De son côté, [Quispe \(2014\)](#) souligne l'importance d'un choix en accord avec l'orientation professionnelle de chaque individu, cela étant une manière d'éviter et de prévenir le mécontentement et la frustration future chez les étudiants.

Théories et approches pertinentes pour le développement de l'orientation professionnelle

Il existe plusieurs théories et approches pertinentes dans le domaine de l'orientation professionnelle. Certaines des plus remarquables sont les suivantes:

- **Théorie du développement de carrière:** Selon la théorie proposée par Donald Super, le processus de choix de carrière se déroule tout au long de la vie et est influencé par divers facteurs tels que la personnalité, les intérêts, les compétences et l'environnement socio-économique. [Super \(1968\)](#) soutient que le développement professionnel se divise en deux étapes : la phase de croissance et la phase d'exploration.

Dans la phase de croissance, qui s'étend de la naissance à 14 ans, l'exploration, la recherche d'informations et l'identification ont lieu. Pendant cette période, les individus cherchent des références auprès de figures significatives de leur environnement telles que l'école, la famille et la communauté, entre autres. Ces figures jouent un rôle important dans la découverte d'informations sur eux-mêmes et dans le développement du concept du "moi". À cette étape, les préférences professionnelles sont davantage liées aux besoins émotionnels de la personne qu'à ses compétences et intérêts professionnels. De plus, ces préférences ont tendance à évoluer avec le temps.

Selon [Busot \(1995\)](#), le stade de croissance se divise en les étapes suivantes: (a) *Étape de fantaisie*: De la naissance jusqu'à 11 ans, caractérisée par la recherche de plaisir, l'attraction pour des activités liées au pouvoir, la distorsion de la perception du temps, le manque d'objectivité, la recherche d'aventures, l'excitation et le questionnement de la fantaisie. (b) *Étape d'intérêt*: Elle se manifeste entre 11 et 12 ans, où se développent des intérêts basés sur les préférences personnelles de l'individu, qui peuvent changer de manière



instable. De même, le contact avec la réalité professionnelle commence, et il est compris que la prise de décision doit être basée sur ses propres motivations et intérêts. (c) *Étape de capacité*: Elle s'étend de 13 à 14 ans, c'est le moment où les aptitudes et capacités individuelles se consolident, car elles sont mises en pratique à travers différentes activités telles que les jeux, les sports, les tâches ménagères et scolaires. De plus, l'autoconcept de l'individu se renforce.

En ce qui concerne l'étape d'exploration, elle fait référence au processus de recherche et de découverte des intérêts, des compétences, des valeurs et de la personnalité d'une personne. Cette étape fait partie du modèle de développement de carrière proposé par Super, qui comprend également les étapes de croissance, d'établissement, de maintien et de déclin.

Pendant l'étape d'exploration, les individus ont généralement l'occasion d'expérimenter et d'essayer différentes options et voies professionnelles. Cela implique de mener des recherches, de parler avec des personnes travaillant dans différentes industries, de faire des stages ou des pratiques professionnelles, et de participer à des activités de développement personnel et professionnel. Des chercheurs tels que [Morán et al. \(2012\)](#) affirment que cette étape se produit entre 15 et 24 ans. Au cours de cette période, les individus testent les comportements appris lors de l'étape précédente, et la performance de rôles dans la fantaisie et dans la réalité se conjugue pour tenter de remplir la tâche vocationnelle la plus importante de l'adolescence: définir le problème du choix. Cela signifie que l'adolescent cherche à renforcer ses compétences et capacités, mais peut également modifier et ajuster son concept de soi car il joue différents rôles.

En Colombie, la théorie de Super peut être appliquée pour expliquer le processus de développement professionnel à différentes étapes de l'éducation. Dans l'enseignement secondaire, qui comprend les âges de 11 à 14 ans, les adolescents se consacrent à découvrir et assimiler des valeurs, des intérêts et des besoins. Pendant l'enseignement moyen, qui s'étend de 15 à 16 ans, et l'enseignement supérieur, de 17 à 21 ans, les jeunes recherchent des informations sur les opportunités éducatives et les carrières universitaires.

- **La théorie de la motivation:** Initialement, l'un de ses promoteurs a été Maslow. Sa théorie de la hiérarchie des besoins établit que les personnes ont différents niveaux de besoins, allant des plus fondamentaux (physiologiques) aux plus complexes (autoréalisation). Selon Maslow, les personnes sont motivées à satisfaire ces besoins de manière hiérarchique. [Cano \(2008\)](#) argumente que la théorie de Maslow conçoit la motivation d'un point de vue humaniste en réalisant une hiérarchisation des besoins humains qui sont satisfaits selon leur ordre.

La théorie de la motivation et l'orientation professionnelle sont liées en ce sens qu'elles se concentrent toutes deux sur la compréhension et l'explication des facteurs qui influent sur les décisions et les comportements des personnes en ce qui concerne leur carrière ou leur travail.



La théorie de la motivation se réfère à l'étude des processus psychologiques qui impulsent et dirigent le comportement humain. Elle examine comment les besoins, les désirs, les objectifs et les attentes influent sur la manière dont les personnes sont motivées et réagissent à différentes stimulations et situations.

L'orientation professionnelle, d'autre part, vise à aider les personnes à prendre des décisions de carrière informées et satisfaisantes. Cela implique d'explorer et de comprendre les compétences, les intérêts, la personnalité et les valeurs individuelles, ainsi que les exigences et les opportunités présentes dans l'environnement professionnel. L'objectif principal de l'orientation professionnelle est d'aider les personnes à trouver un travail ou une carrière qui soit en adéquation avec leurs caractéristiques et leurs objectifs personnels.

Dans ce sens, la théorie de la motivation peut être appliquée à l'orientation professionnelle pour comprendre les facteurs qui motivent les personnes à choisir une carrière ou une profession particulière. Par exemple, quelqu'un peut être motivé par la recherche de succès et de reconnaissance, tandis qu'un autre peut être motivé par la passion ou le désir de contribuer à la société. La compréhension de ces motivations peut aider les conseillers à guider les personnes vers des carrières qui leur sont significatives et satisfaisantes.

De plus, la théorie de la motivation peut également fournir des outils et des stratégies pour promouvoir la motivation et l'engagement dans le développement de la carrière. Cela peut inclure l'établissement d'objectifs clairs, la promotion de l'autodétermination et de l'autonomie, la fourniture de rétroaction positive et la création d'un environnement de travail favorable à la satisfaction et à la croissance personnelle.

Il convient de noter qu'en orientation éducative, il est nécessaire de prendre en compte la motivation interne et externe proposée par McClelland et Atkinson. La relation entre l'orientation éducative et la motivation interne et externe réside dans le fait que l'orientation éducative peut influencer la motivation des étudiants. L'orientation éducative peut aider les étudiants à développer une motivation interne en leur fournissant des informations, un soutien émotionnel et des ressources pratiques pour prendre des décisions éducatives. Par exemple, les conseillers ou les orienteurs peuvent aider les étudiants à identifier leurs intérêts et leurs forces et à se connecter à des opportunités éducatives qui correspondent à leurs objectifs personnels. Enfin, l'orientation éducative peut également influencer la motivation externe des étudiants en leur offrant des incitations et des récompenses externes. Par exemple, l'orientation éducative peut proposer des bourses, des prix ou des reconnaissances aux étudiants qui atteignent certains objectifs académiques.

- **Théorie du modèle d'activation du développement professionnel et personnel ou des Modèles Interactantes (MID):** Cette théorie a été proposée par Pelletier et repose sur l'idée que le développement de la carrière et de l'identité personnelle sont interconnectés et s'influencent mutuellement. [Pelletier \(1978\)](#) souligne que le choix professionnel est le résultat d'un processus évolutif qui nécessite une pratique éducative continue, ainsi



que la construction d'un projet professionnel et personnel, et une compréhension des possibilités nécessaires pour le mener à bien.

La prémisse centrale de la théorie réside dans le fait que le développement professionnel et personnel est activé à travers trois processus principaux: (a) *Activation cognitive*: Ce processus concerne l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour prendre des décisions professionnelles et personnelles. Il inclut le développement de la conscience de soi, l'exploration des intérêts et des valeurs, l'acquisition d'informations sur les options de carrière et l'évaluation des compétences personnelles. (b) *Activation motivationnelle*: Dans ce processus, l'objectif est d'augmenter la motivation envers la carrière et le développement personnel. Cela impliquerait d'établir des objectifs clairs, de créer une connexion entre les objectifs personnels et les objectifs professionnels, et de rechercher l'auto-efficacité pour atteindre ces objectifs. (c) *Activation contextuelle*: Ce processus se concentre sur l'environnement et les ressources disponibles pour l'individu. Il inclut le soutien social, les opportunités d'apprentissage, l'accès à l'information et les politiques et pratiques organisationnelles qui peuvent influencer le développement professionnel et personnel.

Romero (1994) indique que l'orientation professionnelle se divise en quatre phases avec des tâches et des compétences spécifiques différentes: (a) *Phase d'exploration*: Pendant cette étape, l'individu est exposé à des expériences et à des informations nouvelles liées à sa formation. (b) *Phase de cristallisation*: À cette étape, une idée générale du processus d'orientation se forme et un projet professionnel possible est envisagé. (c) *Phase de spécification*: À ce moment, l'individu fait face aux possibilités et aux limitations, analyse et concrétise son projet personnel. On évalue ce qui est souhaitable par rapport à ce qui est probable. (d) *Phase de réalisation*: Cette étape implique un engagement et une responsabilité envers la décision prise, ainsi que la planification de stratégies pour mettre en œuvre le projet établi.

D'autre part, il convient de noter que le processus d'orientation repose sur trois principes fondamentaux: (a) *Principe expérientiel*: Selon Pelletier (1978), la connaissance est acquise par le biais des expériences sensorielles de l'individu, de sorte que l'expérience est plus pertinente que l'information passive reçue. L'orientation doit se concentrer sur la fourniture d'un niveau élevé d'expérience. De plus, selon Romero (1994), ce principe implique la prise en compte des attitudes, des émotions, des besoins, des intentions propres ou d'autrui, et des valeurs dans le processus d'orientation. (b) *Principe heuristique*: Romero (1994) affirme que ce principe accorde de l'importance à l'investigation cognitive active de l'individu et à son autonomie en tant que sujet en processus de choix. La participation active de l'individu lui permet de déterminer pourquoi c'est bon pour son projet, générant ainsi un sentiment de compétence et d'autonomie. (c) *Principe intégrateur*: Tant Pelletier (1978) que Romero (1994) s'accordent à dire que ce principe implique de trouver un sens dans les actions entreprises au cours du processus d'orientation.

D'autre part, il existe trois principes essentiels qui servent de fondement au processus d'orientation. (a) *Le Principe Expérientiel*, selon Pelletier (1978), la connaissance s'acquiert à travers les



expériences sensorielles de l'individu, mettant davantage l'accent sur l'expérience que sur l'information passive reçue. Par conséquent, l'orientation doit se concentrer sur la fourniture d'un niveau élevé d'expérience. Romero (1994) ajoute qu'il est essentiel de prendre en compte les attitudes, les émotions, les besoins, les intentions propres ou d'autrui, et les valeurs dans le processus d'orientation. (b) *Le Principe Heuristique*, selon Romero (1994), l'investigation cognitive active de l'individu et son autonomie en tant que sujet en processus de choix sont importantes. La participation active de l'individu lui permet de déterminer par lui-même ce qui est le plus approprié pour son projet, générant ainsi un sentiment de compétence et d'autonomie. (c) *Le Principe Intégrateur*; Pelletier (1978) et Romero (1994) affirment qu'il est nécessaire de trouver un sens dans les actions entreprises au cours du processus d'orientation. Il est indispensable que les activités et les décisions prises pendant ce processus soient en harmonie avec les objectifs et les aspirations de l'individu, de manière à créer un sentiment de cohérence et de dessein dans son parcours de développement.

En ce qui concerne le principe intégrateur, Pelletier (1978) affirme qu'il peut être réalisé de deux manières: (a) *La signification*: cela concerne le fait de donner du sens à chaque expérience vécue dans le présent, d'intégrer à la globalité de la vie de la personne, et aux aspects qui sont pertinents, qui auraient pu être ignorés ou inconnus auparavant. (b) *La direction*: cela se réfère à l'évaluation négative, positive ou neutre qui peut être attribuée à l'expérience.

Théorie des intelligences multiples en relation avec l'orientation et le choix professionnel

Howard Gardner a avancé l'existence de plusieurs types d'intelligence. Selon cet chercheur, chez une personne, chaque type d'intelligence agit de manière indépendante. Gardner (1993) affirme que l'intelligence ne devrait pas être considérée comme une capacité unique et généralisée, mais plutôt comme une combinaison de différentes compétences et habiletés. L'auteur a initialement identifié sept intelligences distinctes qui interagissent entre elles, à savoir: l'intelligence linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence musicale, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle.

- **Intelligence linguistique:** Il s'agit de la capacité à utiliser le langage de manière efficace, comprenant la compréhension, l'analyse et la production de textes écrits et oraux.
- **Intelligence logico-mathématique:** Elle fait référence à la capacité de raisonnement logique, de pensée abstraite, de résolution de problèmes mathématiques et de compréhension des principes scientifiques.
- **Intelligence spatiale:** Elle implique la capacité à percevoir et manipuler l'information visuelle et spatiale, ainsi que la capacité à résoudre des problèmes liés à l'espace et à l'orientation.
- **Intelligence musicale:** Elle concerne la capacité à apprécier, composer et produire de la musique, ainsi qu'à percevoir et reconnaître les éléments musicaux.



- **Intelligence corporelle-kinesthésique:** Elle implique la capacité à utiliser le corps de manière experte et coordonnée, comme c'est le cas pour les athlètes, danseurs ou chirurgiens.
- **Intelligence interpersonnelle:** Elle se rapporte à la capacité de comprendre et de se lier avec d'autres personnes, ainsi qu'à la capacité de percevoir et de répondre aux émotions et motivations des autres.
- **Intelligence intrapersonnelle:** Elle fait référence à la capacité d'auto-connaissance, d'auto-contrôle et d'auto-évaluation, ainsi qu'à la compréhension des propres sentiments, besoins et objectifs.

Par la suite, [Gardner \(2001, 2011\)](#) a ajouté deux intelligences supplémentaires à sa liste: l'intelligence naturaliste, qui se réfère à la capacité de classer et de se rapporter aux éléments de la nature, et l'intelligence existentielle, liée à la réflexion sur des questions fondamentales de l'existence humaine.

Les intelligences multiples de Gardner peuvent être liées à l'orientation et au choix professionnel de diverses manières:

- **Connaissance de soi :** L'intelligence intrapersonnelle se réfère à la capacité de comprendre et de gérer nos propres émotions, objectifs, forces et faiblesses. Ce type d'intelligence est crucial dans le choix professionnel, car il implique d'avoir conscience de nos préférences, intérêts et compétences, ce qui peut nous aider à identifier les carrières qui nous conviennent le mieux.
- **Relations interpersonnelles:** L'intelligence interpersonnelle consiste en la capacité à comprendre et à interagir efficacement avec les autres. Cette intelligence est importante dans le choix professionnel, car de nombreuses carrières nécessitent des compétences pour travailler en équipe, communiquer de manière efficace et établir des relations solides avec autrui.
- **Compétences spécifiques:** Les différentes intelligences multiples de Gardner sont liées à des compétences spécifiques qui peuvent être pertinentes pour certaines carrières. Par exemple, l'intelligence musicale peut être importante dans le choix d'une carrière dans le domaine de la musique ou des arts, tandis que l'intelligence logico-mathématique peut être pertinente pour des carrières en ingénierie ou en sciences.
- **Diversité des options:** La théorie des intelligences multiples reconnaît que chaque individu possède des forces et des compétences uniques. Cela implique que toutes les carrières ne conviennent pas à tout le monde. Le choix professionnel basé sur les intelligences multiples permet de prendre en compte une large gamme d'options professionnelles et de trouver celles qui correspondent le mieux aux forces et aux compétences de chaque individu.



Comment utiliser la théorie des intelligences multiples de Gardner pour orienter professionnellement les jeunes?

La théorie des intelligences multiples de Gardner peut être utilisée pour orienter professionnellement les jeunes de plusieurs manières:

Premièrement, nous pensons qu'il est nécessaire d'identifier les forces et les faiblesses de chaque individu. La théorie des intelligences multiples soutient que chaque personne possède différents types d'intelligence, tels que l'intelligence linguistique, logico-mathématique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle, spatiale, naturaliste et corporelle-kinesthésique. En évaluant les compétences et les préférences de chaque jeune par rapport à ces intelligences, on peut identifier ses forces et faiblesses dans différentes zones. À cette fin, des tests peuvent être utilisés pour déterminer le type d'intelligence de l'étudiant.

Deuxièmement, il est nécessaire de fournir des options de carrière correspondant aux intelligences prédominantes: une fois que les intelligences prédominantes d'un individu ont été identifiées, des options de carrière ou des domaines professionnels exploitant ces compétences peuvent être proposés. Par exemple, si un étudiant a une intelligence musicale prononcée, il pourrait envisager des carrières dans la musique, la production musicale ou l'enseignement de la musique.

En troisième lieu, il est essentiel d'adapter les méthodes d'enseignement et d'évaluation. En connaissant les intelligences prédominantes des jeunes, les conseillers d'orientation peuvent adapter les méthodes d'enseignement et d'évaluation pour répondre à leurs besoins individuels. Par exemple, si un étudiant a une intelligence spatiale marquée, il pourrait bénéficier d'activités pratiques et visuelles plutôt que de simplement lire des informations écrites.

En quatrième lieu, il est nécessaire de favoriser la connaissance de soi et l'exploration. La théorie des intelligences multiples peut aider les jeunes à mieux comprendre leurs propres forces et faiblesses, ce qui leur permet à leur tour de prendre des décisions plus éclairées sur leur avenir professionnel. L'exploration de différentes zones d'intelligence à travers des activités et des expériences peut également aider les jeunes à découvrir de nouveaux intérêts et compétences.

Conclusions

Il est conclu que dans la théorie de Donald Super, le choix professionnel est un processus continu influencé par des éléments tels que la personnalité, les intérêts, les compétences et l'environnement socio-économique. Pendant la période de croissance, qui va de la naissance à 14 ans, l'exploration et la recherche d'informations ont lieu, où les préférences professionnelles sont davantage liées aux besoins émotionnels de la personne. Ainsi, l'objectif de cette étape est d'aider les individus à acquérir une compréhension plus approfondie d'eux-mêmes et des différentes options professionnelles disponibles. De plus, cela leur permet également d'identifier et d'ajuster leurs objectifs à mesure qu'ils acquièrent plus d'informations et d'expériences.



Nous considérons que la théorie de la motivation et l'orientation professionnelle sont liées car elles se concentrent toutes deux sur la compréhension et la facilitation des décisions et comportements des personnes en relation avec leur carrière ou travail. Les deux domaines peuvent bénéficier mutuellement en utilisant les principes et concepts de la motivation pour informer et améliorer le processus de prise de décision professionnelle.

De même, nous concluons que le choix d'une carrière est un processus divisé en deux étapes: la période de croissance et la période d'exploration. Pendant la période d'exploration, les individus peuvent expérimenter et tester différentes options professionnelles, ce qui implique la réalisation de recherches, des discussions avec des personnes travaillant dans différentes industries, des stages professionnels et la participation à des activités de développement personnel et professionnel. Il est nécessaire que les activités et décisions prises au cours de ce processus soient en accord avec les objectifs et les aspirations de l'individu, créant ainsi un sentiment de cohérence et de dessein dans leur parcours de développement.

Nous concluons également que la théorie des intelligences multiples reconnaît que chaque individu possède des forces et des compétences uniques, ce qui signifie que toutes les carrières ne conviennent pas à toutes les personnes. Le choix professionnel basé sur les intelligences multiples permet de prendre en compte une large gamme d'options professionnelles et de trouver celles qui correspondent le mieux aux forces et compétences de chaque individu. Il est donc important que les personnes identifient leurs forces et faiblesses pour choisir une carrière qui leur permette de développer tout leur potentiel.

Enfin, nous concluons qu'il existe divers outils pratiques pouvant aider les personnes à prendre des décisions éducatives éclairées, tels que les tests d'intelligences multiples, les questionnaires sur les intérêts et compétences, ainsi que les entretiens avec des professionnels de différentes industries. Ces outils permettent aux personnes de connaître leurs forces et faiblesses, ainsi que les options professionnelles qui correspondent le mieux à leurs compétences et objectifs. Il est donc important que les personnes utilisent ces outils pour prendre des décisions éducatives informées et satisfaisantes. L'enseignant ou l'intervenant en orientation professionnelle doit s'efforcer de prendre en compte les caractéristiques personnelles, les intérêts, les compétences et les aptitudes des étudiants, et en fonction de cela, développer l'orientation professionnelle des étudiants.

Références

Busot, J. A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Ediluz.

Cano, C. M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-0. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>

D'Egremy, A. F. (2022). *Cómo descubrir tu vocación*. Anaya.

De La Mano, M. y. (2013). *Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos*



- de los estudiantes de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ducoing, P. (. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, DF, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://es.scribd.com/doc/33557860/COMIE-Actores-y-procesos-de-formacion-Tomo-II-estado-del-conocimiento>
- González, B. J. et Lessire, O. (2005). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. www.rieoei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF
- Heppner, M. J., Hinkelman, O. J., & Humphrey, C. F. (1994). Shifting the Paradigm: The use of Creativity in Career Counseling. *Journal of Career Development*, 21(1), 77-86. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02117430>
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: Autor. <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/MANUAL%20DE%20TUTORIA%20%20Y%20ORIENTACION%20EDUCATIVA%20copy.pdf>
- Pelletier, D. (1978). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(4), 207-217. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60195/45557>
- Romero, R. S. (1994). *Orientación vocacional no discriminatoria. Propuestas desde el modelo de activación del desarrollo vocacional y persona*. En M. Irradier (Ed.), *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria* (págs. 25-38). EMA-KUNDE / Instituto Vasco de la Mujer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3143950>
- Vidales, I. (2013). *Nuevas prácticas de orientación vocacional*. Trillas. <https://www.scribd.com/document/370270279/Libro-Nuevas-Practicas-de-OrientacionVocaional-de-Ismael-Vidales-Delgado>
- Quispe, Z. M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa que presenta la Bachiller. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5549/QUISPE_ZUNIGA_MELISSA_MOTIVOS_OCUPACIONALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yamada, G. y Castro, F. J. (2013). *Calidad y acreditación de la Educación Superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico - Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación. [https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada Gustavo2013.pdf](https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada_Gustavo2013.pdf)



Essais

L'Ordre juridique du système éducatif: Fondements et Hiérarchie

El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía

Digna Estefanía Julio Valencia*

 <https://orcid.org/0009-0001-0248-3654>
Panamá / Panamá

Reçu: Août/2/2023 **Révisé:** Août/16/2023 **Accepté:** Septembre/29/2023 **Publié:** Janvier/10/2024

Comment cite: Julio, V. D. E. (2024). L'Ordre juridique du système éducatif: Fondements et Hiérarchie. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 147-154. <https://doi.org/10.59654/27kb3589>

* Étudiante en Master en Gestion et Leadership. Diplômée en Éducation, spécialité Géographie et Histoire. Université Nationale Expérimentale des Plaines Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas - Venezuela. digna-julio@gmail.com



Résumé

Le présent essai académique explore l'organisation juridique du système éducatif au Venezuela. On souligne l'importance de la Constitution en tant que norme suprême servant de point de départ à l'élaboration d'autres lois, et l'accent est mis sur le fait que toutes les normes doivent respecter la hiérarchie normative et être en conformité avec la Constitution. L'essai aborde également la Loi organique de l'éducation, qui établit les principes et valeurs directeurs de l'éducation, l'organisation et le fonctionnement des institutions éducatives, l'évaluation des étudiants, la formation des enseignants et d'autres aspects cruciaux de l'éducation. De plus, la fonction transcendante de l'organisation juridique dans le contexte éducatif vénézuélien est discutée, la hissant au rang de pilier fondamental de la société. L'auteure utilise les documents directeurs de Fernández et les sages indications de Delgado pour structurer et développer l'essai académique.

Mots-clés: Organisation juridique, système éducatif vénézuélien, bases légales.

Resumen

El presente ensayo académico explora el ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela. Se destaca la importancia de la Constitución como norma suprema que sirve como punto de partida para la elaboración de otras leyes, y se enfatiza que todas las normas deben respetar la jerarquía normativa y estar en concordancia con la Constitución. El ensayo también aborda la Ley Orgánica de Educación, que establece los principios y valores rectores de la educación, la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, la evaluación de los estudiantes, la formación de docentes, y otros aspectos cruciales de la educación. Además, se discute la trascendental función del ordenamiento jurídico en el contexto educativo venezolano, elevándolo a la categoría de pilar fundamental de la sociedad. La autora utiliza los documentos rectores de Fernández y las sabias indicaciones de Delgado para estructurar y desarrollar el ensayo académico.

Palabras clave: Ordenamiento jurídico, sistema educativo venezolano, bases legales.

L'Ordre juridique du système éducatif: Fondements et Hiérarchie

Dans les pages qui suivent, un voyage passionnant est entrepris vers le cœur du système éducatif vénézuélien, où la hiérarchie normative se dresse comme le gardien de la cohérence et de la légalité qui soutiennent le tissu juridique national. Le point de départ se trouve dans les documents directeurs de [Fernández \(2023a, 2023b\)](#). Ils éclairent la fonction cruciale de l'ordonnement juridique dans le contexte éducatif vénézuélien, le hissant au rang de pilier fondamental de notre société.

Tout au long de ce parcours, le présent essai plonge le lecteur dans un océan d'arguments so-



lides qui sont les piliers étayant les affirmations exposées. Malgré la densité du sujet, la contribution cruciale de l'ordonnancement juridique à la construction d'un environnement imprégné de justice et de respect des droits de l'homme, avec un accent particulier sur l'éducation, est dévoilée. Pour assurer l'excellence et la cohérence de ce travail, les sages indications de [Delgado \(s.f\)](#) sont le centre d'orientation, fournissant les lignes directrices nécessaires pour structurer et développer un essai académique de haut niveau.

En ce qui concerne les aspects exposés, il est important de souligner que le cadre juridique vénézuélien joue un rôle essentiel dans le système éducatif, constituant la principale référence pour déterminer les droits et devoirs des individus dans le contexte éducatif. Ce cadre légal permet aux individus d'exercer leurs droits subjectifs. L'État, quant à lui, a des responsabilités spécifiques dans le domaine éducatif, tandis que les citoyens, en tant que sujets actifs, jouissent du droit humain à l'éducation en participant aux différentes institutions éducatives du pays.

En second lieu, il est fondamental de souligner que l'ordonnancement juridique vénézuélien garantit le droit à l'éducation. La [Constitution de la République bolivarienne du Venezuela \(1999\)](#), en particulier, établit l'éducation comme un droit fondamental et universel pour tous les citoyens. Cela signifie que chaque individu a le droit d'accéder à une éducation de qualité, indépendamment de son origine sociale, économique ou ethnique.

En troisième lieu, l'ordonnancement juridique établit les normes et réglementations qui régissent le système éducatif vénézuélien. Cela inclut les lois, décrets, règlements et politiques qui déterminent la structure, l'organisation et le fonctionnement des institutions éducatives, ainsi que les droits et devoirs des enseignants, des étudiants et des parents.

Un quatrième aspect est que l'ordonnancement juridique fournit les bases légales pour la promotion d'une éducation de qualité et d'équité. Cela inclut la régulation des normes académiques, l'évaluation des performances scolaires et la mise en œuvre de politiques d'inclusion et de non-discrimination dans le système éducatif.

Un cinquième argument à prendre en compte concerne l'ordonnancement juridique et sa fonction essentielle en tant que fournisseur de la base légale soutenant la planification et le développement du système éducatif au Venezuela. Cette fonction englobe des aspects tels que la formulation de plans et de programmes d'études, la création de nouvelles institutions éducatives et la promotion de la recherche dans le domaine éducatif.

Le sixième argument est que l'ordonnancement juridique est un élément fondamental dans toute société organisée, car il établit les règles et normes qui régissent la coexistence de ses membres. Il consiste en l'ensemble des normes juridiques qui régulent les relations sociales dans un lieu et un moment spécifiques. Cet ordonnancement est essentiel pour garantir la paix, la justice et le respect des droits et devoirs des individus qui composent une société.

Dans cette optique, il est temps de mentionner Hans Kelsen, un juriste autrichien éminent, pour



lequel un ordre juridique effectif peut être représenté comme une structure hiérarchique contenant toutes les normes du système juridique. En droit, cela est connu sous le nom de *Pyramide de Kelsen*. Au sommet de la pyramide se trouve la Constitution, qui est la norme suprême. En descendant dans la pyramide, on trouve les lois, les règlements, les décrets et d'autres normes infra-légales. Plus on descend à la base de la pyramide, plus le nombre de normes augmente, mais leur hiérarchie diminue. La Constitution est la norme fondamentale qui confère une validité à l'ensemble du système juridique, et toute norme contraire à la Constitution est considérée comme invalide.

En conséquence, on peut identifier trois niveaux dans la pyramide de Kelsen: le niveau fondamental, le niveau légal et le niveau infra-légal. Le premier niveau correspond au sommet de la pyramide, où se trouve la [Constitution de la République bolivarienne du Venezuela \(CRBV, 1999\)](#). La Constitution établit les principes fondamentaux, la structure de l'État, les droits et devoirs des citoyens, ainsi que les institutions du pays. De plus, les traités internationaux en matière de droits de l'homme acquièrent une portée constitutionnelle au Venezuela grâce à l'article 23 de la C RBV.

À ce niveau, la Constitution et les traités internationaux ont la priorité sur toute autre norme. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention américaine des droits de l'homme, le Protocole additionnel à la Convention américaine des droits de l'homme concernant les droits économiques, sociaux et culturels, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et la Convention relative à la lutte contre les discriminations dans le domaine de l'enseignement sont des traités et accords internationaux qui établissent et protègent divers aspects liés à l'éducation et aux droits de l'homme.

Ces documents reconnaissent le droit à l'éducation comme un droit fondamental et promeuvent l'égalité des chances en matière d'éducation, l'élimination de la discrimination entre les genres dans l'enseignement et la promotion de la coopération internationale en matière éducative. De plus, ils soulignent l'importance de l'éducation dans le développement de la personnalité humaine, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que la promotion de la paix et de la tolérance dans la société. Ils mettent également en avant le rôle des parents dans le choix de l'éducation de leurs enfants et l'importance de l'éducation dans le renforcement de la dignité et des droits des individus.

Il est important de souligner que toutes les normes de l'ordre juridique vénézuélien doivent respecter la hiérarchie normative et être en accord avec la Constitution. Toute norme violant la Constitution peut être déclarée inconstitutionnelle et, par conséquent, invalide. La Constitution en tant que norme suprême sert de point de départ à l'élaboration d'autres lois car elle est la norme fondamentale contenant les principes directeurs et les valeurs sur lesquels repose l'ordre juridique du pays.



La [CRBV \(1999\)](#), à son article 7, établit clairement que "La Constitution est la norme suprême et le fondement de l'ordre juridique. Toutes les personnes et les organes exerçant le pouvoir public y sont soumis. La loi réglementera leurs caractéristiques, significations et usages." Cela signifie que toutes les lois et réglementations doivent être en harmonie avec la Constitution, car cette dernière est la base sur laquelle repose tout le système juridique vénézuélien. En ce qui concerne l'éducation, la Constitution lui confère le statut d'un droit humain (article 102) et précise également le rôle que doivent jouer l'État, la famille et la société dans le processus éducatif, l'égalité des conditions d'accès à l'éducation, la gratuité, entre autres. De même, l'article 104 constitutionnel mentionne les conditions éthiques que doit remplir celui qui exerce la profession d'enseignant.

En ce qui concerne le niveau légal, juste en dessous de la Constitution se trouvent les lois formelles, y compris les lois organiques, les lois générales, les codes et les décrets-lois, entre autres. Ces lois sont édictées par le pouvoir législatif et doivent être en accord avec la Constitution. De plus, les traités internationaux doivent être approuvés par l'Assemblée nationale pour être ratifiés par le pouvoir exécutif. Les constitutions étatiques et les ordonnances municipales se situent également à ce niveau et régulent les normes spécifiques des entités subnationales.

En ce sens, la [Loi organique de l'éducation \(2009\)](#) établit le cadre légal pour le système éducatif vénézuélien, couvrant, entre autres aspects non détaillés ici, les principes et valeurs directrices, les droits, garanties et devoirs en matière d'éducation, que l'État assume comme une fonction inaliénable et d'intérêt suprême, selon l'article 1 de cette réglementation. De même, elle aborde des questions liées à l'organisation et au fonctionnement des institutions éducatives, à l'évaluation des étudiants, à la formation des enseignants et à d'autres aspects cruciaux de l'éducation. De la même manière, elle décrit le champ d'application de cette loi (article 2), les principes et valeurs directrices de l'éducation (article 3), l'éducation et la culture (article 4), l'État enseignant (article 5), les fins de l'éducation (article 15).

De manière similaire, la Loi de réforme partielle de la Loi organique de protection des enfants, des filles et des adolescents, bien qu'elle ne se concentre pas exclusivement sur l'éducation, garantit les droits des enfants, des filles et des adolescents, y compris le droit à une éducation de qualité et à un environnement scolaire sûr et sain. De même, la Loi des universités proclame: "L'Université est fondamentalement une communauté d'intérêts spirituels réunissant enseignants et étudiants dans la tâche de rechercher la vérité et de renforcer les valeurs transcendantes de l'homme", selon l'article 1 de cette loi.

Dans cette perspective axiologique, la Constitution, à son article 2, établit les fins supérieures de l'État social de droit et de justice, promouvant des valeurs supérieures dans son ordre juridique. Mais elle ajoute à l'article 3 que "L'éducation et le travail sont les processus fondamentaux pour atteindre ces fins". Il convient de souligner qu'à ce niveau de la *Pyramide de Kelsen*, le Décret 1011 est inclus, qui est une modification partielle du Règlement de l'exercice de la profession d'enseignant et aborde deux aspects d'une importance particulière: la supervision et la nomination des superviseurs itinérants nationaux.



Le Niveau Sublégislatif constitue la base de la pyramide et comprend les normes sublégislatives, telles que les règlements, les décrets exécutifs, les accords, les résolutions et les contrats, entre autres. Ces normes sont émises pour développer ou mettre en œuvre les lois et doivent être en accord avec celles-ci. Cependant, elles ne peuvent pas contredire les normes de niveau légal. On peut citer à cet égard le [Règlement Général de la Loi Organique de l'Éducation](#) qui, dans son article 1, établit les "normes et directives complémentaires sur le système, le processus et les régimes éducatifs".

Dans ce discours du Niveau Sublégislatif, l'ordre juridique établit des mécanismes de supervision et de contrôle des institutions éducatives, contribuant ainsi à la reddition de comptes et à la transparence dans la gestion des ressources publiques destinées à l'éducation. Cela garantit que les ressources sont utilisées de manière efficace et au bénéfice de la communauté éducative. À cet effet, la [Résolution 058](#) stipule que l'organisation de la Communauté Éducative se fait par le biais d'un Conseil Éducatif. "...(omis)... instance exécutive, de caractère social, démocratique, responsable et corresponsable de la gestion des politiques publiques éducatives en articulation inter et intra-institutionnelle et avec d'autres organisations sociales dans les institutions éducatives... (omis)..."

Également notable au Niveau Sublégislatif, le [Règlement de l'Exercice de la Profession d'Enseignant](#) contient:

... (omis)... les normes et procédures régissant l'exercice de la profession d'enseignant, relatives à l'admission, à la réadmission, au retrait, aux transferts, aux promotions, à la localisation, aux avancements, à la stabilité, à la rémunération, au perfectionnement, à la professionnalisation, aux congés, aux retraites et pensions, aux vacances, à la prévoyance sociale, au régime disciplinaire et à d'autres aspects liés à la prestation de services professionnels d'enseignement (Article 1).

Il convient de mentionner que ce règlement est un élément essentiel pour la régulation et le fonctionnement efficace de la profession d'enseignant au Venezuela, car il aborde un large éventail d'aspects fondamentaux liés à l'exercice de l'enseignement, démontrant ainsi l'importance attribuée à l'éducation dans le pays. Le fait que le règlement couvre des domaines allant de l'admission à la retraite et aux pensions des professionnels de l'enseignement met en évidence l'intention de fournir une structure solide et complète pour la profession d'enseignant. De plus, en abordant des sujets tels que la stabilité de l'emploi, la rémunération, le perfectionnement et le régime disciplinaire, il vise à garantir la qualité de l'éducation et le respect des normes éthiques et professionnelles.

Enfin, l'existence d'un règlement aussi complet et détaillé pour la profession d'enseignant est essentielle pour maintenir et améliorer la qualité de l'éducation au Venezuela. Cependant, il est important de garantir sa compatibilité avec la législation supérieure et son utilisation efficace pour protéger les droits des enseignants et promouvoir un environnement éducatif sain et productif.



Après les éléments exposés et dans le but de souligner des aspects conclusifs, on peut indiquer que l'ordre juridique vénézuélien joue un rôle fondamental dans la protection et la promotion du droit à l'éducation, dans la définition de normes de qualité et d'équité, dans la protection des droits des étudiants et dans la reddition de comptes dans le système éducatif. Son importance réside dans le fait qu'il établit le cadre légal garantissant que l'éducation soit accessible, inclusive et de qualité pour tous les citoyens du Venezuela.

On peut également conclure que l'ordre juridique vénézuélien établit les droits des étudiants, y compris le droit à la liberté de pensée, d'expression et de participation aux activités éducatives. Il garantit également la protection des étudiants contre la violence, le harcèlement et toute forme d'abus dans l'environnement éducatif.

Enfin, il est exposé que cet ordre juridique est conçu pour protéger et promouvoir les droits des étudiants au Venezuela, notamment en ce qui concerne l'égalité des chances, la qualité de l'éducation, la sécurité dans les institutions éducatives et la participation étudiante. En plus de ces lois, il existe des réglementations spécifiques régissant d'autres aspects de l'éducation dans le pays.

Références

Convención Americana sobre Derechos Humanos. *Gaceta Oficial No. 9460 del 11 de febrero de 1978*. https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convención_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones. París, 14 de diciembre de 1960. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals422.pdf

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Convención sobre los Derechos del Niño. (2006), Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Delgado, P. (s.f). *¿Qué es un ensayo académico?* <https://virtual.iesip.net/mod/url/view.php?id=10899>

El decreto 1011: los supervisores itinerantes. En la perspectiva de los adversarios y defensores. *Educere*, 4(11), octubre - diciembre, 2000, pp. 227-230



Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta Oficial N° 6.185 de fecha 8 de junio de 2015.*

Fernández, F. (2023a). *Leyes y Reglamentos que Regulan el Sistema Educativo.* <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6865>

Fernández, F. (2023b). Ordenamiento Jurídico. <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6864>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1988). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Resolución No. DM/58. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 40.029, de fecha 16 de octubre de 2012.* <http://virtual.urbe.edu/gacetas/39068.pdf>

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000). *Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000.*

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999 Decreto N° 313.*



Praxis éducative depuis la pédagogie et la didactique critiques

Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica



Yselia Yeniree López Galvis
<https://orcid.org/0009-0008-5591-9053>
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Reçu: Mai/23/2023

Révisé: Juin/5/2023

Accepté: Juillet/17/2023

Publié: Janvier/10/2024

Comment citer: López, G. Y. Y. (2024). Praxis éducative depuis la pédagogie et la didactique critiques. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 155-162. <https://doi.org/10.59654/de3jkx12>

*Essai publié dans le cadre du Doctorat en Éducation de l'Université Nationale Expérimentale des Llanos Occidentaux Ezequiel Zamora (Unellez).

** Étudiant en doctorat en Éducation. Université Nationale Expérimentale des Llanos Occidentaux Ezequiel Zamora (Unellez) Barinas - Venezuela. MSc. en Éducation Mention Enseignement Universitaire, Licence en Éducation Mention Mathématiques (Unellez). Licence en Comptabilité Publique (Unellez). Chef du Sous-programme Statistiques de la Santé, Unellez, Programme Académique Santa Bárbara. Email: yselialopez@gmail.com



Résumé

Actuellement, nous sommes confrontés à d'importants débats dans divers domaines de la science. Il s'agit d'une question de pertinence sociale, naturelle, mathématique et surtout éducative, de renforcer les principes fondamentaux du courant critique philosophique et épistémologique. Dans ce contexte, il existe un grand intérêt pour la réflexion théorique-pratique dans le domaine des sciences de l'éducation, en particulier dans le domaine de la pédagogie et de la didactique. En plus des principes fondamentaux de la théorie critique et des contributions de la tradition critique en science et éducation, encourageant le développement de cette approche pédagogique et didactique en réponse aux besoins et aux intérêts de notre société, qui cherche un chemin vers la liberté sociopolitique, économique et culturelle, particulièrement dans ce domaine.

Mots-clés: Pédagogie critique, didactique, Éducation, courant critique.

Resumen

Actualmente nos enfrentamos a importantes debates en diversos campos de la ciencia, es una cuestión de relevancia social, natural, matemática y sobre todo educativa, fortalecer los principios básicos de la corriente crítica filosófica y epistemológica; en este contexto, existe un gran interés por la reflexión teórico-práctica en el campo de las ciencias de la educación, especialmente en el campo de la pedagogía y la didáctica. Además de los principios básicos de la teoría crítica y los aportes de la tradición crítica en ciencia y educación, fomentando el desarrollo de esta dirección pedagógica y didáctica respondiendo a las necesidades e intereses de nuestra sociedad, que busca un camino hacia la libertad sociopolítica, económica y cultural, especialmente en este campo.

Palabras Clave Pedagogía crítica, didáctica, Educación, corriente crítica.

Praxis éducative depuis la pédagogie et la didactique critiques

De nos jours, il existe un besoin croissant de réfléchir et de repenser si la signification que les enseignants universitaires accordent à leurs pratiques pédagogiques est en adéquation avec la vision, l'innovation et la création de solutions aux problèmes et défis éducatifs de notre époque. De même, les politiques éducatives publiques, tant internationales que nationales, exigent des enseignants universitaires qu'ils s'engagent à rechercher des alternatives innovantes d'enseignement et d'apprentissage permettant des pratiques pédagogiques dynamiques et transformantes, non seulement à partir du caractère interdisciplinaire de la science, mais aussi de la pertinence de leur contexte dans la société d'influence.

C'est pourquoi l'éducation est un phénomène social transformateur dans lequel la pratique des formateurs doit démontrer une posture anthropologique sur le contenu et le but du processus d'apprentissage des étudiants, une vision humaniste et transformative des faits éducatifs, dé-



clenchant ainsi des processus orientés vers l'apprentissage dans la mesure où ils sont socialement pertinents, s'infiltrant subtilement ou intentionnellement dans des fondements didactiques critiques dérivés des postulats de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda et d'autres, comme ils l'expliquent bien.

Pour cette raison, cette nouvelle vision du processus éducatif doit être participative, interculturelle, pro-égalitaire, équitable et inclusive, de sorte que la planification éducative soit flexible, intégrale, inclusive et intentionnelle, notamment dans l'enseignement en cours. Par conséquent, une telle pédagogie critique doit être capable de préparer les étudiants à affronter la cruauté du monde actuel, à partir de la construction des connaissances réalisée de manière individuelle et collective, de sorte que les enseignants deviennent des chercheurs transculturels des différents aspects de la diversité. Ils doivent gagner en intégration depuis la Révolution Culturelle, pour atteindre un sens et un symbolisme dans un dialogue empreint d'amour et d'humanité.

Dans ce sens, la pédagogie et la didactique ont pour objectif d'initier et d'accompagner toute activité éducative dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à travers la réflexion politique sur l'action enseignante. Par conséquent, il vaut la peine de mentionner la théorie critique, qui nous fournit les éléments scientifiques de base nécessaires pour créer une relation intime entre l'éducation et la politique dans le sens le plus large, ainsi que la politique dans son sens le plus vrai également. C'est la seule possibilité de combiner l'expérience individuelle et collective avec l'apprentissage et l'enseignement. Elle facilite une compréhension fondamentale de l'interaction sociale et de l'interdépendance, qui ne serait pas possible sans analyser le processus de prise de décision politique dans le contexte historique de chaque société. Cette formation n'est possible que par la relation entre éducation et politique, en particulier entre la pédagogie et la réflexion critique sur la société.

Du point de vue de la théorie critique, l'objectif fondamental de l'éducation est de clarifier, libérer et détruire la domination des sphères particulière et sociale. Je crois que tout acte éducatif implique une position politique et vice versa. Pour cela, nous ne pouvons pas nous passer de théories explicatives de la relation entre éducation et réflexion-action politique, parmi lesquelles la théorie critique est peut-être la plus cohérente. Pour cette raison, la pédagogie et la didactique sont considérées comme des actes pratiques, interactifs, sociaux, actifs, conservateurs ou instructifs, et par conséquent, ce sont des actes politiques.

La didactique critique, également connue sous le nom de pédagogie critique, est un mouvement philosophique social qui applique des conceptions de la théorie critique au processus d'enseignement-apprentissage, offrant une série d'aspects théoriques qui débattent à la fois des contenus et des intentions de la pédagogie en tant que fondement idéologique, la didactique étant visible dans la salle de classe et dans les contenus enseignés directement, étant ainsi comprise comme un même processus.

Dans ce sens, elle est comprise comme une théorie radicale très récente, également appelée nouvelle sociologie de l'éducation. En d'autres termes, la pédagogie critique est une approche pédagogique



qui permet à l'individu de débattre et d'examiner les connaissances qui le conçoivent, lui permettant ainsi d'établir un lien entre théorie et pratique dans lequel une cognition critique est acquise.

Pour cette raison, elle devient une approche théorique-pratique qui vise le développement et la restructuration des fondements et des pratiques traditionnalistes présents dans l'éducation, en plus de proposer que le processus d'enseignement-apprentissage soit un outil à travers lequel la conscience critique est encouragée.

Maintenant, d'un point de vue épistémologique, la didactique critique suppose que toute connaissance est médiatisée par des catégories de compréhension et que sa production est contenue dans le contexte, pas en dehors de celui-ci (Rojas, 2020). Si l'activité didactique est essentiellement une activité pédagogique, la didactique critique prend en compte ses conséquences et facteurs politiques.

Cette dernière revendique également l'idée que l'école moderne n'est pas une création au-delà de l'histoire, mais se préoccupe de l'émergence et du développement de types spécifiques de sociétés et d'États (Cuesta, Mainer, Mateos, et al, 2005). Elle joue donc un rôle important qui inclut un accent sur le contenu scolaire et les matières enseignées, les stratégies d'instruction et la relation entre les enseignants et les étudiants, renforçant les relations dialogiques construites avec un dialogue égalitaire axé à la fois sur les besoins des étudiants et sur ceux de l'enseignant. De même, l'impact des pratiques éducatives sur les étudiants, en particulier sur ceux historiquement exclus de l'éducation traditionnelle, est examiné.

C'est pourquoi les suggestions développées par les représentants les plus importants de l'éducation critique conduisent à des approches générales de la pédagogie traditionnelle et des perceptions fortes. Parmi les perspectives de ces approches, l'étudiant est considéré comme un producteur d'agents d'information qui n'a pas besoin du développement de propositions et de processus critiques, c'est-à-dire que l'étudiant est simplement un bénéficiaire de l'information. En tant qu'alternative à la pratique théorique, lors de la création des hypothèses de l'éducation critique, Freire (2005) favorise l'éducation par la pratique, la liberté mettant l'accent sur les caractéristiques politiques et éthiques des problèmes éducatifs.

Ainsi, dans les propositions pédagogiques de Freire, le processus de nouvelle formation doit produire une nouvelle personne qui connaît sa propre réalité et s'engage à la transformer, mettant l'accent sur la réinvention comme aspect fondamental dans la construction du dialogue, de l'humanisme critique, de l'expérience libératrice et des formes de relation sociale (Valencia, 2009). De même, du point de vue de Giroux (2000), c'est une négation et une oscillation de nouvelles perspectives et positions critiques sur les systèmes et processus de classe, comment de nouvelles transgressions peuvent survenir qui défient les limites de la connaissance et cherchent une approche critique. Ainsi, pour cet auteur, la pédagogie promeut: (a) la création de contextes dans lesquels les éducateurs effectuent des lectures et des écritures à l'intérieur et à l'encontre des codes culturels existants; (b) la création d'espaces qui produisent de nouvelles formes de connaissance, de subjectivité et d'identité.



Selon le rapport *Teaching Pedagogy: From a Critical Perspective* (Ortega Valencia, López & Tamarit, 2013), la pédagogie critique, telle que la voit McLaren, est directement liée à la pratique car elle permet de voir diverses relations de pouvoir, tant internes qu'externes, où une école se distingue dans la lutte pour la liberté d'exister avec son propre esprit, un acte de démocratie.

Ainsi, la pratique éducative, selon Giroux (2003), est influencée par la subjectivité, par des intérêts politiques et culturels réalisés à travers l'expérience et les connaissances académiques. De plus, l'acquisition de connaissances est une activité sociale plutôt qu'individuelle, car elle est l'un des résultats de l'interaction sociale, et ces connaissances varient selon la culture, le contexte et les coutumes.

La pédagogie problématique de Freire place le dialogue et la recherche comme des piliers fondamentaux du processus éducatif. Les caractéristiques d'autonomie, d'espoir, d'éthique et d'esthétique apparaissent comme des éléments principaux du processus d'apprentissage dans son œuvre. Avec ses propositions de pédagogie critique, Freire appelle à ce que les matières du programme forment des sujets critiques et réflexifs, expérimentant collectivement le changement et la transformation. Il commence par l'expérience pratique, passe à la théorie et revient à l'expérience modifiée (Mirabal, 2008).

De ce point de vue, ces propositions forment une nouvelle façon d'accommoder les étudiants et les enseignants dans divers processus socioculturels et politiques de l'académie. Dans la vision de la pédagogie critique, les enseignants doivent être appréciés en fonction des intérêts idéologiques et politiques qui constituent l'environnement de la dissertation, la socialisation en classe et les valeurs qu'ils établissent dans leur pratique afin qu'ils puissent adopter différentes représentations et pratiques. Ainsi, la pédagogie critique n'homogénéise pas les individus, mais façonne l'environnement de travail, la socialisation en classe et les valeurs qu'ils affirment dans la pratique, les valorisant pour embrasser diverses expressions et expériences, comprenant des aspects de la fusion et de la divergence humaines à travers de nombreuses différences.

Par conséquent, on peut voir que la relation entre les enseignants et les étudiants doit être basée sur la connaissance qu'il existe une dépendance étroite entre le savoir et le pouvoir, et des outils doivent être fournis pour générer une transformation dans la vie quotidienne. Changer ce que l'enseignant considère comme "nécessité" se fait par l'éducation.

C'est pourquoi la didactique utilisée dans les cours peut créer un concept de projet de vie visant à atteindre une qualité de vie diamétralement opposée au facteur d'isolement social pour réaliser une éducation gratuite et de qualité. La pédagogie critique devrait alors promouvoir l'apprentissage critique, mais devrait impliquer la pratique critique en problématisant et examinant les connaissances basées sur une logique de pensée appropriée.

Selon Ramírez (2008), il existe six hypothèses qui doivent être prises en compte pour décrire et comprendre l'enseignement critique. Ces hypothèses décrivent à la fois les bases théoriques de la didactique critique et les activités d'apprentissage qui en découlent.



- **Promotion de la participation sociale:** Conformément au modèle de l'éducation publique, la pédagogie critique encourage l'engagement social en dehors du contexte scolaire. Elle inclut le renforcement de la pensée démocratique pour permettre la prise de conscience collective des problèmes et des alternatives de solution.
- **Communication horizontale:** Il s'agit de garantir l'égalité des conditions entre les différents domaines intervenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, la relation hiérarchique est rompue, et le processus de "désapprendre", "apprendre" et "réapprendre" est établi, ce qui affecte également la "pensée" ultérieure et l'"évaluation".
- **Reconstruction historique:** La reconstruction historique est une expérience qui nous permet de comprendre le processus d'émergence de la pédagogie et de considérer les étendues et les limites du processus éducatif lui-même en tant que résultat des changements politiques et communicationnels.
- **Humanisation du processus éducatif:** Cela signifie aiguïser les sens tout en stimulant les fonctions intellectuelles. Il s'agit de créer les conditions nécessaires à l'autosoin et à la formation de comportements collectifs. Il en va de même pour la conscience critique des institutions ou des structures qui provoquent l'oppression.
- **Contextualisation du processus d'apprentissage:** Basée sur le principe de nourrir la vie communautaire, elle cherche des manifestations d'identité collective face aux crises culturelles et aux valeurs basées sur la séparation et l'exclusion. Ainsi, les écoles sont perçues comme des scènes mettant à l'épreuve et remettant en question des modèles d'hégémonie.
- **Changements dans la réalité sociale:** Tout cela a des implications non seulement dans la salle de classe mais aussi au niveau micropolitique. Les écoles sont perçues comme des espaces et un dynamisme où les problèmes sociaux peuvent être identifiés et des propositions concrètes pour trouver des solutions peuvent être formulées.

Pour cette raison, dans le contexte éducatif, partir de la pédagogie critique représente un nouveau paradigme de pensée; l'expérience professionnelle d'un enseignant peut être perçue comme une sorte de vie académique, et la signification principale du processus d'apprentissage est qui, pourquoi, comment, quand et où des activités spécifiques et académiques auront lieu. Ces activités d'apprentissage offrent une manière de développer la prise de conscience de soi pour promouvoir la construction de nouvelles connaissances à partir de l'expérience personnelle; la transformation, ainsi que le contexte spécifique du sujet et le changement social dans un contexte socioéducatif.

Une première conclusion qui découle de ce qui a été exposé est que, d'un point de vue critique, l'éducateur accepte une théorie qui considère les problèmes de la société non pas comme un fait isolé de chaque individu, mais comme le résultat d'une interaction établie entre l'individu et



la société, car l'individu est un agent de cette société (il crée ce contexte et le crée). Alors que la théorie dialectique crée des interactions "du contexte aux composants et des sous-systèmes aux faits", la théorie critique considère ces aspects simultanément. Les éducateurs critiques estiment que la scolarisation doit avoir un aspect véritablement théorique. Les théoriciens critiques argumentent que "la connaissance est construite socialement". C'est-à-dire qu'elle émerge d'un contrat collectif entre des individus qui entretiennent certaines relations sociales et certains liens sur une période de temps. La pédagogie critique se demande comment et pourquoi la connaissance est construite telle qu'elle l'est, et comment certaines de ces constructions sont légitimées et adoptées par la culture dominante, accordant à certaines formes de connaissance plus de pouvoir et de reconnaissance que d'autres.

On conclut également que les éducateurs critiques cherchent à transcender les contradictions existantes et à trouver l'harmonie entre la connaissance technique et pratique. La pédagogie critique se préoccupe fondamentalement de comprendre la relation entre le pouvoir et le savoir. Le programme d'études de la pédagogie critique offre l'opportunité de préparer les étudiants à des rôles tels que la domination ou la subordination, de manière à ce qu'ils s'intéressent à la manière dont les divers éléments utilisés dans le programme d'études sont mis en pratique. L'enseignement critique ne garantit pas l'absence d'obstacles. Cependant, il fournit un cadre pour comprendre les barrières afin que toutes les pédagogies soient vulnérables aux conditions socioculturelles qui mènent à la résistance, offrant ainsi des opportunités aux apprenants qui sont considérés comme les causes uniques de la résistance.

En conclusion, dans le contexte latino-américain actuel, la pédagogie critique joue un rôle important dans la surmonte de l'inégalité et de l'exclusion, dans la revendication et l'évaluation du travail éducatif, et dans la préservation des valeurs éthiques et politiques dans la pratique éducative. Des scénarios où les personnes prospèrent et leurs processus de changement de réalité.

Références

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. Merchán, J. Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia Social*, 9, 17-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2307535.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikiriki: Quaderns digitals*, 31-32. http://www.quadernsdigitals.net/index.hp?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1055
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Piedad, O. V., López, C. D. Tamayo, V. A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva*



crítica. Bogotá.

Ramírez, B. R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>

Rojas, O. A. R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 4(2), 93-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100006

Ortega, V. P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-34. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>



Formation continue des enseignants pour une inclusion éducative basée sur l'enseignement par compétences

Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia



Dustin Martínez Mora*
<https://orcid.org/0000-0002-5409-0190>
San Cristóbal, État de Táchira / Venezuela



Zuly Yobana Ramírez García**
<https://orcid.org/000-0002-5080-8927>
San Cristóbal, État de Táchira / Venezuela

Reçu: Mai/16/2023 **Révisé:** Mai/29/2023 **Accepté:** Août/21/2023 **Publié:** Janvier/10/2024

Comment citer: Martínez, M. D. et Ramírez, G. Z. Y. (2024). Formation continue des enseignants pour une inclusion éducative basée sur l'enseignement par compétences. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 163-176. <https://doi.org/10.59654/1zkt2j91>

* Essai publié dans le cadre du Doctorat en Éducation de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

** Doctorant en Sciences de l'éducation à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Unité éducative "Juan Bautista García Roa". Enseignant spécialiste en salle intégrée. E-mail : martinezdustin690@gmail.com

*** Doctorant en Sciences de l'éducation à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador. École productive "Carmen América de Leoni". Directrice par intérim. E-mail : iszugarcizyrg@gmail.com.



Résumé

Actuellement, la société redéfinit l'éducation et la formation continue des enseignants et des futurs professionnels, en mettant l'accent sur l'inclusion et la méthodologie basée sur les compétences. Cela vise à habiliter les éducateurs à promouvoir une éducation inclusive sous différentes perspectives, générant des changements pour des résultats efficaces et une adaptation à des stratégies méthodologiques de haute qualité. L'article a pour objectif d'établir une relation de formation inclusive avec l'enseignement, à partir de la méthodologie basée sur les compétences, en soulignant que cela implique des changements profonds à tous les niveaux éducatifs et exige un engagement envers l'excellence éducative pour une formation optimale des enseignants et l'inclusion dans tous les contextes éducatifs. L'article fusionne ces concepts dans une recherche visant à analyser la formation continue pour construire des connaissances pédagogiques et promouvoir l'enseignement basé sur les compétences, comme des éléments essentiels pour encourager la pensée complexe et progresser dans le domaine éducatif.

Mots-clés: Formation continue, inclusion éducative, enseignement basé sur les compétences, handicap.

Resumen

En la actualidad, la sociedad reconfigura la educación y la formación continua de docentes y futuros profesionales, con énfasis en la inclusión y en la metodología basada en competencias. Esto busca capacitar a los educadores para fomentar una educación inclusiva desde distintas perspectivas, generando cambios para resultados efectivos y adaptación a estrategias metodológicas de alta calidad. El artículo se propone establecer una relación de formación inclusiva con la enseñanza, a partir de la metodología basada en competencias, subrayando que esto implica cambios profundos en todos los niveles educativos y exige compromiso con la excelencia educativa para una formación docente óptima y la inclusión en todos los contextos educativos. El artículo amalgama estos conceptos en una investigación que busca analizar la formación continua para construir conocimiento pedagógico y promover la enseñanza basada en competencias, como elementos esenciales para fomentar un pensamiento complejo y avanzar en el ámbito educativo.

Palabras clave: Formación permanente, inclusión educativa, enseñanza por competencia, discapacidad.

Formation continue de l'enseignant pour l'inclusion éducative basée sur l'enseignement par compétence

Le processus éducatif entraîne la nécessité d'une formation continue des enseignants dans différents domaines de connaissance et de compétences. Une expérience de formation académique permettra à l'enseignant de s'orienter vers une formation globale pour l'inclusion de pratiques éducatives inclusives, renforçant ainsi l'enseignement et permettant à l'enseignant de s'ancrer et de se transformer dans diverses façons de penser afin d'atteindre l'acquisition de connaissances.

Chaque expérience académique apporte une variété d'approches et de tendances qui permettront à l'enseignant d'aborder différemment chaque processus d'enseignement, en fonction de la situation pré-



sentée, et dans lequel, de la pratique éducative aux tâches de recherche, ils peuvent développer pour améliorer ces expériences d'apprentissage afin de se rapprocher d'un modèle d'enseignement axé sur les compétences. Cette approche traite de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'éducation primaire.

En référence à ce qui précède, l'enseignement axé sur les compétences et la formation continue des enseignants en faveur de l'inclusion éducative des élèves visent à développer chez les enseignants un esprit critique et coopératif, encadré par son principe fondamental, qui est de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cela nécessite des compétences et des connaissances applicables, de sorte que le résultat de la connaissance pédagogique leur permette de gérer des ressources didactiques, où l'élève peut s'impliquer activement dans son propre apprentissage et réfléchir sur ses pratiques quotidiennes.

Il convient de noter que, lorsqu'il est question de formation continue des enseignants en faveur de l'inclusion, nous faisons référence à ce processus de formation personnelle acquis pour la réalisation de l'enseignement pédagogique. Ce processus doit répondre à une structure de connaissances et de compétences, de sorte que cette réalité complexe, avec une expérience unique d'innovation et de créativité, permette à l'enseignant de développer une formation axée sur les compétences pertinente pour les programmes éducatifs et la gestion de la qualité. Cela inclut la mobilité des élèves, la formation professionnelle, la concentration et une excellente application des connaissances pour répondre aux difficultés des enfants, des jeunes et des adultes de manière équitable et leur assurer une éducation.

À cet égard, l'inclusion éducative vise à encourager et à garantir que chaque personne fasse "partie de" et ne reste pas "séparée de". En conséquence, cela comporte certaines exigences, caractéristiques disciplinaires, quête de vérité et respect des différences. Dans ce contexte, [Casanova \(2018, p. 1\)](#) déduit:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que todos participan y aportan, su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes¹.

¹ Traduction nôtre: Le modèle d'éducation inclusive implique la mise en œuvre systémique d'une organisation éducative qui possède les caractéristiques et les possibilités nécessaires pour répondre à l'ensemble de la population scolarisée, diverse en principe et par nature, en ces moments de l'histoire. Cette approche implique la disponibilité d'un curriculum ouvert et flexible, c'est-à-dire démocratique, ainsi qu'une organisation scolaire permettant une pratique optimale. De plus, l'éducation inclusive doit constituer un noyau agrégateur de la société, collaborant avec le centre éducatif pour en faire une communauté d'apprentissage, dans laquelle chacun participe et contribue, sa richesse individuelle et collective contribuant à l'amélioration de chacun de ses membres.



Il est nécessaire d'orienter un modèle éducatif conforme aux exigences d'inclusion des élèves en situation de handicap, dans une perspective transversale, ce qui équivaut à tout un système établi pour fournir un accès et une participation réciproque à toute personne, indépendamment de sa condition. Les êtres humains, même s'ils sont caractérisés par le besoin de s'unir ou de se regrouper dans toutes les sphères de la vie humaine, connaissent en quelque sorte le phénomène de l'exclusion; d'où la nécessité de reconnaître qu'il est nécessaire d'éduquer pour l'inclusion, et en ce sens, il est nécessaire d'intégrer chez l'enseignant l'enseignement par compétence qui le habilite dans le processus et le développement de cette conception curriculaire, y compris la conception didactique et les types de stratégies à mettre en œuvre, en tenant compte qu'avant cela, l'enseignant doit identifier les capacités et compétences liées à l'attention à l'inclusion.

Cela signifie donc que nous devons maintenir une approche dans l'enseignement avec des aspects spécifiques liés à l'enseignement de l'apprentissage, afin d'intégrer les connaissances dans chacun des processus cognitifs. [Castillo, Sailema, Chalacón et Calva \(2022, p. 1\)](#) affirment que *"La realidad contemporánea demanda un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimulen la capacidad de participar ofreciendo opciones que le permitan a los educandos aprender críticamente"*².

Comme on peut le comprendre, il est important de préparer l'enseignant avec les outils de base lui permettant de saisir ses propres potentialités, de se déployer, de prendre en compte les changements nécessaires, y compris ceux qui émergent des processus sociaux, avec une position ouverte aux réformes et à la constance dans ses structures et méthodes. À cet égard, l'éducation a besoin d'enseignants ayant une attitude et une disposition innovantes, capables de prendre en charge des projets et de promouvoir l'innovation éducative, afin qu'ils puissent transférer des connaissances pour une utilisation adéquate des méthodologies, en vue d'assurer un bon enseignement et une inclusion significative des apprentissages.

La formation des enseignants doit être axée sur l'exploration de leur réalité pédagogique où, comme le signalent les auteurs [Cejas, Rueda, Cayo et Villa \(2019, p. 5\)](#), trois domaines fondamentaux sont mis en évidence pour la compréhension de la formation: *"el saber (conocimientos), el saber hacer (de las competencias) y las actitudes (compromiso personal)"*. Il convient de mentionner que l'approche par compétences, en tant que méthodologie éducative, permet aux élèves d'acquérir du contenu et de refléter en eux un ensemble de compétences, d'aptitudes et de connaissances, de sorte que la personne engagée dans une activité puisse s'engager à

² Traduction nôtre: La réalité contemporaine demande un enseignant ayant des rôles actifs dans le choix d'alternatives pédagogiques, stimulant la capacité à participer en offrant des options permettant aux apprenants d'apprendre de manière critique-

³ Traduction nôtre: le savoir (connaissances), le savoir-faire (compétences) et les attitudes (engagement personnel).



remplir des responsabilités et, en retour, montrer sa performance sur le lieu de travail.

En ce qui concerne l'approche par compétences, elle est considérée comme une approche contemporaine visant à encourager l'apprentissage tout au long de la vie, et elle a suscité des positions comportementalistes par rapport aux constructivistes. En tant qu'approche, elle possède divers attributs, qui reposent sur la construction et l'intégration de ressources telles que les capacités, les compétences et les attitudes.

Selon [Tobón \(2013\)](#), l'approche par compétences vise à changer la façon de penser et d'aborder la pratique éducative, en se dirigeant vers une performance optimale de l'enseignant dans les processus éducatifs, ce qui simplifiera l'apprentissage en fonction des intérêts de chaque participant. D'où l'importance de rechercher des stratégies et des méthodes permettant la formation continue des enseignants pour une inclusion éducative.

Par conséquent, la formation des enseignants selon l'approche par compétences nous permet d'aller vers la qualité du processus d'enseignement, qui doit tracer une voie vers un apprentissage efficace. Une définition claire du développement de la qualité éducative nous rapproche davantage des compétences et des connaissances qui aident à la planification, à l'avancement et au progrès de la formation des enseignants.

Sur la même base, il est important de préciser que les compétences, comprises comme un processus d'enseignement et d'apprentissage, sont orientées vers l'acquisition de compétences, de connaissances et d'aptitudes par les individus, leur permettant en retour de se développer par le biais de la communication, de la construction et de l'interaction, permettant ainsi à l'enseignant de prendre en charge une direction propre et intelligente de ses propres connaissances.

Selon les mots de [Flórez et Vivas \(2007, p. 169\)](#), "*Todo proyecto y acción educativa son válidos y potentes pedagógicamente si contribuyen a la formación humana*"⁴. On peut dire que tout projet ou action ayant un impact sur la formation humaine est précieux et efficace d'un point de vue éducatif.

Ensuite, la formation des enseignants axée sur les compétences vise à développer des compétences et des connaissances pratiques chez les futurs enseignants, leur permettant de faire face de manière efficace à des situations réelles en classe. Cette approche vise à ce que les enseignants puissent appliquer ce qu'ils ont appris dans des situations quotidiennes et à être prêts à s'adapter aux besoins changeants des étudiants et du monde qui les entoure. De plus, la formation axée sur les compétences vise à promouvoir le travail collaboratif et la réflexion constante sur la pratique pédagogique.

⁴ Traduction nôtre: Tout projet éducatif et action sont valides et puissamment pédagogiques s'ils contribuent à la formation humaine.



Cependant, le développement professionnel continu des enseignants est un processus continu et essentiel pour la croissance professionnelle de chaque éducateur. Il consiste en un ensemble d'activités, de cours, d'ateliers, de séminaires et d'autres initiatives visant à améliorer les compétences, les connaissances et les compétences des enseignants dans leur travail pédagogique, ainsi qu'à la réorganisation des programmes d'études, et à promouvoir en retour un véritable changement dans la perception des enseignants en modifiant les croyances implicites enracinées en eux.

Dans ce sens, [Monereo \(2010\)](#) propose ensuite la formation des enseignants en tenant compte de quatre (4) dimensions: la première concerne le niveau de définition du programme de formation, la deuxième est l'étendue de son consensus avec les enseignants et les participants, la troisième concerne le sens donné à la formation en tant que projet d'apprentissage socio-culturel, visant à l'effort personnel des êtres humains pour se former de manière appropriée et compétente afin de se réunir dans un espace favorisant l'égalité, la liberté et la fraternité pour tous.

Maintenant, en ce qui concerne la formation des compétences des enseignants, il s'agit de compétences et de connaissances qu'un enseignant doit posséder pour effectuer son travail efficacement, telles que la connaissance du contenu qu'il enseigne, la capacité à planifier et organiser l'enseignement, la capacité à enseigner lors de la transmission des connaissances, ainsi que la manière dont il évalue la performance des étudiants grâce à la motivation du travail d'équipe qui favorise la collaboration de tous pour atteindre le succès dans le processus d'enseignement.

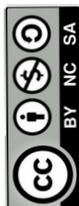
D'autre part, [Davini \(2015, p. 19\)](#) affirme que:

A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas⁵

Selon l'exposé de l'auteur, l'enseignant transforme chaque vécu et apprentissage développé dans les salles de classe, en lui donnant une projection orientée vers la fourniture d'une éducation aux étudiants, puisque grâce à sa formation continue, il peut innover, créer et découvrir de nouvelles stratégies significatives correspondant aux intérêts et aux besoins des élèves.

Comme on peut le voir, les enseignants peuvent développer une grande variété de compétences en fonction de leur formation. Certaines des compétences les plus courantes que les enseignants peuvent développer comprennent les compétences pédagogiques, les connaissances dans la matière qu'ils enseignent, les compétences en gestion de classe, la capacité à promou-

⁵ Traduction nôtre: Depuis lors et jusqu'à aujourd'hui, en ce qui concerne le rôle des pratiques dans la formation des enseignants, un mouvement s'est développé visant à récupérer la vie réelle des salles de classe, dans leur diversité et leur complexité, ainsi que les expériences concrètes qui s'y déroulent.



voir un environnement d'apprentissage positif, les compétences en évaluation et suivi de l'enseignant et de ses élèves, les compétences en travail d'équipe et en collaboration avec d'autres enseignants, ainsi que la capacité à s'adapter aux besoins individuels de chaque élève.

De même, pour qu'un enseignant puisse se former et dispenser un enseignement efficace, il doit s'orienter vers une construction participative des modèles pédagogiques au sein des projets éducatifs; pour cela, il conçoit de planifier, mettre en œuvre et évaluer le processus d'enseignement-apprentissage, en plus de développer des compétences didactiques qui développent les connaissances et les techniques pour transmettre les contenus de manière claire et compréhensible.

En ce qui concerne l'enseignement par compétences, c'est une approche éducative axée sur le développement de compétences et de connaissances pratiques, dans laquelle les étudiants doivent faire face à des situations réelles de la vie, au lieu de se concentrer sur la transmission d'informations théoriques, en allant résoudre des problèmes et prendre des décisions dans l'espace d'apprentissage, pour le développement optimal de leurs compétences sociales et émotionnelles.

À cet effet, [Díaz \(2006, p. 98\)](#) souligne que:

El docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En esta situación, es la práctica el elemento vertebrador de la formación docente, de manera que es en ella y a partir de ella como se organizan los programas de formación⁶.

En fonction de ce que l'auteur a exposé, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'éducation de l'élève. Grâce à sa formation continue, il met en œuvre une série de méthodes dans les espaces d'apprentissage afin de créer des expériences enrichissantes destinées à renforcer les processus cognitifs des élèves. Lorsqu'il fait vivre des situations qui les amènent à penser, ressentir et résoudre des problèmes, il le fait dans le cadre de l'approche curriculaire mise en œuvre par leur enseignant.

De là, l'enseignant peut développer les compétences de diverses manières dans l'espace d'apprentissage. Tout d'abord, il est important que l'enseignant ait une clarté quant aux compétences qu'il souhaite développer et qu'il les prenne en compte lors de la planification de ses cours. Une stratégie efficace consiste à utiliser des méthodologies actives et participatives, qui permettent aux élèves de développer leurs compétences et aptitudes par la pratique et la réflexion.

Par exemple, la résolution de problèmes, la recherche guidée, entre autres, sont des méthodologies qui encouragent le développement des compétences. Il est essentiel que l'enseignant serve de modèle à ses élèves, en démontrant des compétences et attitudes propres

⁶ Traduction nôtre: L'enseignant doit développer sa sagesse expérientielle et sa créativité pour faire face aux situations uniques, ambiguës, incertaines et conflictuelles qui façonnent la vie de la salle de classe. Dans cette situation, la pratique est l'élément structurant de la formation des enseignants, de sorte que c'est à travers elle et à partir d'elle que les programmes de formation sont organisés.



à celles qu'ils peuvent développer, non seulement par la théorie, mais aussi par l'exemple pratique de l'enseignant.

De même, l'enseignant peut stimuler l'apprentissage de ses élèves pour développer leurs compétences de différentes manières. Il est important que l'enseignant favorise un environnement d'apprentissage positif et sécurisé, dans lequel chaque élève se sente à l'aise pour participer et prendre des risques dans son apprentissage, en utilisant notamment la ludification (gamification), qui consiste à intégrer des éléments de jeu dans le processus éducatif. Par exemple, l'enseignant peut concevoir des activités impliquant des défis et des récompenses, afin que les élèves soient motivés à apprendre et à développer leurs compétences.

De son côté, Imbernón Muñoz (2013, p. 493) exprime:

La planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo. Por lo tanto, será necesario que se planifique una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta, a esas exigencias; de la misma manera, dicha formación deberá situarse, de acuerdo a la coyuntura que atraviesa el sistema dentro del sistema educativo que contemple todos los elementos implicados y que les dé sentido⁷.

Pour l'auteur, tout enseignant dans son processus de formation permanente s'approprie des connaissances nécessaires pour répondre aux besoins particuliers exprimés par ses élèves grâce à une pratique orientée vers le développement d'une planification par le biais d'innovations didactiques à partir du modèle pédagogique qui guide l'apprentissage. Cela renforcera les capacités de chaque élève dans le domaine social et pédagogique.

Il convient de mentionner la personnalisation de l'apprentissage, qui permet à l'enseignant de s'adapter aux intérêts et aux besoins individuels de chaque élève. De cette manière, les élèves sont motivés à apprendre, car ils ressentent que leur processus éducatif est pertinent et significatif pour eux. L'enseignant doit encourager l'autoévaluation et la réflexion chez ses élèves, afin qu'ils prennent conscience de leur propre processus d'apprentissage et fixent des objectifs réalistes et atteignables. De cette manière, les élèves seront plus engagés dans leur propre processus éducatif et seront plus motivés à développer leurs compétences.

Les défis dans la formation des enseignants sont nombreux et variés, mais les enseignants peuvent les surmonter grâce à une formation continue, une attitude d'apprentissage et une disposition à s'adapter aux changements. Par conséquent, les enseignants doivent être capables de

⁷ Traduction nôtre: La planification de la formation continue des enseignants doit répondre aux exigences du système éducatif. Par conséquent, il sera nécessaire de planifier une formation continue qui corresponde, qui réponde à ces exigences; de la même manière, cette formation devra être située en fonction de la conjoncture traversée par le système au sein du système éducatif, en prenant en compte tous les éléments impliqués et en leur donnant un sens.



travailler en équipe avec d'autres enseignants et membres du personnel scolaire pour améliorer la qualité de l'éducation, ce qui implique de développer des compétences en communication et en collaboration efficaces.

À cet égard, Peña (2017) souligne que la pratique enseignante a pris un virage à 180 degrés. Dans ce monde en constante évolution, l'éducation n'échappe pas à cela; tout mérite des changements, les formations constantes, les cours, les ateliers, l'innovation dans la planification éducative sont autant de stimuli pour l'amélioration de l'enseignement, en faveur de l'atteinte de la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Il est donc attendu que l'engagement de l'enseignant dans le processus d'enseignement soit orienté par les changements reflétés par l'éducation actuelle, grâce au développement de compétences menant à une formation directe et participative pour assumer un rôle qui renforcera sa confiance dans la structuration d'un curriculum. À travers l'expérience, selon la méthodologie développée de manière créative, ludique et pratique en classe.

Il convient de noter que les enseignants doivent rester à jour pour évaluer les compétences. L'enseignant doit avoir une compréhension claire des compétences, concevoir des outils d'évaluation appropriés, observer et enregistrer des preuves, analyser les résultats et fournir des commentaires aux élèves.

Bien qu'il soit vrai que, comme le souligne Gorodokin (2006, p. 2): "*la formación de formadores debe procurar sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad*"⁸.

Il convient de souligner l'importance de la formation des enseignants pour exercer un rôle axé sur le développement des compétences, qui permettra à l'élève de démontrer ses aptitudes et ses compétences au moyen de stratégies fournissant un guide. De cette manière, ils acquièrent des connaissances grâce à des contenus adaptés aux intérêts de chaque élève dans l'espace d'apprentissage.

De leur côté, les institutions éducatives des différentes modalités du système éducatif vénézuélien visent à promouvoir des projets de formation des enseignants fondés sur des pratiques collaboratives. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en œuvre des styles d'enseignement et de promouvoir des modèles éducatifs au sein de l'établissement, structurés par le biais de conférences, d'ateliers, de programmes de qualification formels et d'activités informelles, de travail en réseau, de collaboration entre les collègues de l'établissement et de lecture de littérature académique.

⁸ Traduction nôtre: La formation des formateurs doit viser des sujets compétents, contribuant à la construction du regard du sujet enseignant, en tant que concept fondamental dans la constitution du métier d'enseignant, point de départ de la construction de la réalité.



Sur la base de ce qui précède, il est important que l'enseignant possède des compétences liées à l'enseignement et à des stratégies pédagogiques didactiques orientées vers les besoins de l'élève au sein de l'institution éducative, pour atteindre des opportunités permettant de renforcer chaque jour sa pratique pédagogique et de guider la prévention des besoins de l'élève, pour le succès des opportunités.

Dans tout cela, Díaz (2013, p. 2) souligne:

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona. Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores fundantes, se forma el docente. Quienes ingresan a la docencia, bien por vocación primaria, tradición familiar u otras razones, configuran con sus valores, conocimientos, tradiciones y prácticas su identidad profesional. Cada docente constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir. Esa es la memoria pedagógica. Memoria que permite la reunirse con las esperanzas, sueños, dedicación, entrega y esfuerzos que se dibujan en rostro del docente⁹.

La mise en pratique de l'approche épistémologique générera des connaissances qui renforceront la pratique éducative, permettant à l'enseignant de reconnaître l'importance qu'il a en tant qu'être pensant qui ressent, qui est une référence qui favorise l'acquisition de la connaissance par la réflexion et la critique, afin d'être ouvert à réaliser des apprentissages significatifs grâce à des outils flexibles en fonction de la pédagogie utilisée par l'enseignant dans le processus éducatif.

Dans le travail qu'accomplit l'enseignant dans les environnements d'apprentissage, il est important qu'il effectue des transformations et des changements en matière éducative. Cela reflète la subjectivité de ses fonctions, grâce aux stratégies ou actions mises en place pour le bien-être de ses élèves. Son intérêt réside dans le désir d'apprendre et de se former pour fournir des outils d'attention globale en classe, en évitant les obstacles qui entravent la communication entre l'enseignant et l'élève, car chaque enfant apprend ce que son enseignant lui a enseigné.

Il convient de noter que l'enseignant est constamment en formation continue. Pour avoir une performance adéquate en classe, il doit avoir un engagement et une responsabilité envers ses élèves, exprimant l'affection en enseignant, permettant ainsi d'observer des progrès académi-

⁹ Traduction nôtre: L'enseignant est une circonstance qui se forme depuis l'intériorité d'une personne. Si la personne a des principes, des valeurs et des convictions, l'enseignant les aura également, et à partir de cette référence axiologique qui commence et se développe dans la famille en tant que valeurs fondamentales, l'enseignant se forme. Ceux qui entrent dans l'enseignement, que ce soit par vocation première, tradition familiale ou autres raisons, configurent leur identité professionnelle avec leurs valeurs, leurs connaissances, leurs traditions et leurs pratiques. Chaque enseignant constitue une histoire à reconstruire et une biographie à écrire. C'est la mémoire pédagogique. Une mémoire qui permet de se rassembler avec les espoirs, les rêves, le dévouement, le don de soi et les efforts qui se dessinent dans la réalité du visage de l'enseignant



ques des élèves. Son modèle d'orientation peut être objectif dans la réflexion sur son expérience en tant qu'enseignant du travail qu'il réalise dans l'espace d'enseignement qu'il offre.

Cela signifie alors que la formation des enseignants vise à acquérir une série de compétences à développer dans l'enseignement, lorsque cela intéresse le groupe d'élèves en situation de handicap pendant le processus d'inclusion éducative. Cela l'incite à acquérir des apprentissages depuis la phase personnelle et professionnelle avec le groupe d'élèves qu'il prend en charge.

À cet égard, [Díaz \(2006, p. 14\)](#) exprime:

La discusión que se adelanta sobre la formación docente exige un cambio radical respecto a las concepciones y prácticas que se desarrollan, a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos, permiten asumir la reflexión epistemológica como una opción que le permita al docente transformar la concepción, muchas veces estática, de su mundo personal y de la realidad, mediante un profundo proceso reflexivo para así elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica pedagógica, la cual revela, en gran parte, su proceso formativo¹⁰.

Dans ce contexte, des recherches sont menées pour découvrir un modèle de compétences adapté aux caractéristiques actuelles des élèves, à travers des projets mis en œuvre dans les salles de classe. Grâce à sa formation, il est en mesure de renforcer ses compétences en expliquant les différentes tâches, afin de répondre aux exigences du programme scolaire en tant que guide d'enseignement.

Selon [Davini \(2015\)](#), les pratiques pédagogiques intègrent un large éventail de compétences concrètes liées aux axes centraux de l'action professionnelle, quelle que soit la situation scolaire spécifique dans laquelle l'enseignant travaille. La formation à ces compétences se développe tout au long de l'expérience de l'enseignant; cependant, beaucoup d'entre elles nécessitent une orientation dès la formation initiale. Elles concernent l'organisation des propositions pédagogiques et leur construction méthodologique, la prise de décision dans l'action, la gestion des espaces, des horaires, des groupes d'élèves, des ressources pédagogiques et des informations, ainsi que les processus d'évaluation. Ces compétences représentent des contenus à développer dans les connaissances pratiques.

Par conséquent, l'enseignant, dans le cadre de son processus de formation continue, est constamment en formation pour dispenser une pédagogie adaptée à la population étudiante. Ses stratégies méthodologiques faciliteront la prise de décision lorsqu'il exécute une série d'activités

¹⁰ Traduction nôtre: Le débat sur la formation des enseignants exige un changement radical par rapport aux conceptions et aux pratiques en cours, malgré les forces du changement qui émergent des mouvements pédagogiques et permettent d'assumer la réflexion épistémologique comme une option permettant à l'enseignant de transformer la conception, souvent statique, de son monde personnel et de la réalité, par le biais d'un processus réflexif profond visant à élaborer de nouvelles connaissances qui renforcent et développent sa pratique pédagogique, révélant en grande partie son processus de formation.



dans le temps et l'espace, contribuant ainsi au développement des contenus. Il peut contextualiser les informations fournies par l'enseignant à travers différentes ressources qui renforceront ses compétences pour évaluer les connaissances pratiques acquises par l'élève en classe.

Il est nécessaire de souligner ce que Imbernón Muñoz (2011, p. 82) affirme:

Una formación como desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa¹¹.

Tout professionnel de l'enseignement apporte une attention aux élèves par le biais d'adaptations curriculaires, qui permettront de planifier, de diagnostiquer et d'analyser les apprentissages réalisés à partir des différentes tâches d'enseignement assignées par leur enseignant. Cela permettra une formation interne et externe à mettre en œuvre pour résoudre les problèmes selon le contexte social et éducatif, offrant ainsi une meilleure qualité de vie dans l'environnement où il a été inclus.

Maintenir une relation de formation inclusive avec l'enseignement basée sur l'approche par compétences implique des changements profonds à tous les niveaux éducatifs, en prenant en compte et en clarifiant que suivre cette approche engage à fournir un enseignement de qualité pour obtenir une formation pour l'enseignant, en cherchant l'inclusion dans tous les domaines éducatifs.

En conclusion, l'approche par compétences vue à travers la formation axée sur les compétences permettra à l'enseignant de se transformer dans ses différentes façons de penser et de comprendre, et de s'orienter dans la pratique éducative pour une formation orientée vers la signification. Un enseignant qui enseigne avec des paramètres fera que son élève commence à valoriser l'humain, et la construction de l'apprentissage autonome lui servira de croissance personnelle pour l'orientation dans la formation curriculaire. De plus, cela lui permettra de développer de manière significative les compétences pour aller vers la formation de l'enseignant

¹¹ Traduction nôtre: Une formation en tant que développement professionnel doit proposer un processus de formation qui habilite les enseignants en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes pour former des professionnels réflexifs ou chercheurs; en eux, le développement d'instruments intellectuels pour faciliter les compétences réflexives sur la propre pratique enseignante est considéré comme un axe clé du programme de formation des enseignants, dont l'objectif principal est d'apprendre à interpréter, à comprendre et à réfléchir sur l'enseignement et la réalité sociale de manière communautaire. L'aspect éthique de l'activité éducative est également pertinent.



axée sur l'inclusion éducative, en organisant pour obtenir des apprentissages multifacétiques, c'est-à-dire adaptés à la complexité de la société et de ses urgences.

En conséquence, l'enseignant doit avoir comme base la formation permanente pour une pensée complexe qui lui permette d'assumer une formation stratégique autoréflexive avec un grand intérêt pour l'inclusion et la formation dans le domaine éducatif. De plus, il est crucial de prendre en compte une perspective axée sur la conception curriculaire, fondée sur la recherche-action, dans le but de comprendre tous les processus métacognitifs à partir de l'approche par compétence.

En effet, l'amélioration de la qualité de l'enseignant à différents niveaux des sous-systèmes implique la nécessité de conceptualiser les compétences dans le cadre de la formation humaine. Cela est réalisé en établissant la pensée complexe comme base fondamentale pour son développement et son application.

Enfin, l'enseignant doit être conscient que tout processus de formation subit un changement continu qui se déroule dans chaque processus de formation et lui permet de s'organiser et d'intégrer tous les aspects cognitifs pour comprendre la dynamique dans laquelle l'éducation en tant que système intégré permet de former, d'inclure et de développer une pensée complexe qui se complète en construisant une éducation inclusive.

Il convient de préciser que plusieurs éléments sont entrelacés dans la rationalité de l'être humain, permettant, comme l'exprime Morin (1998), de comprendre la pensée complexe. Cela est lié à la vie humaine et à la relation sociale; assumer un changement et réfléchir à cette réalité qui résiste à l'inclusion et à la formation, en argumentant des idées qui permettent la rationalité et la reconnaissance de la subjectivité et de l'affectivité impliquées dans l'inclusion.

References

- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva por que y para qué. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/html/>
- Castillo, C. G. E. Sailema, M. J. E. Chalacón, M. J. B. et Calva, A. (2022). El rol del docente como guía y mediador del proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 12. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4409/6764>
- Cejas, M. M. F. Rueda, M. M. J. Cayo, L. L. E. et Villa, A.L. C. (2019). Formación por competencias: Reto a la educación superior. *Revista Ciencias Sociales*, XXV(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Davini, M. C. (2015). *La formación práctica docente*. Argentina: Editorial Paidós .
- Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12,



núm. Ext, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Díaz, Q. V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/1-La-reflexion-epistemologica-en-la-practica-pedagogica.pdf>

Flórez, O. R. et Vivas, G. M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165-173. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Gorodokin, I. C. (. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Imbernón, M. F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). ECOE.



Musique, philosophie et transcomplexité: une conjonction entre l'homme, la mélodie, la pensée et la réalité

Música, filosofía y transcomplejidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad

Gregth Raynell Hernández Buenaño*

 <https://orcid.org/0000-0002-4525-5774>

Caracas / Venezuela

Reçu: Juin/22/2023

Révisé: Juillet/7/2023

Accepté: Août /21/2023

Publié: janvier/10/2024

Comment citer: Hernández, B. G. R. (2024). Musique, philosophie et transcomplexité: une conjonction entre l'homme, la mélodie, la pensée et la réalité. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 175-185. <https://doi.org/10.59654/e909be83>

* Docteur en Éducation. Metropolitan International University. Directeur des Affaires Académiques. Email : gregthhernandez@gmail.com



Résumé

Le présent document vise à mettre en évidence le lien entre la musique et la pensée, deux formes d'art et d'expression, qui tendent à développer un équilibre entre la science, l'art, la logique et l'émotion, montrant le besoin de l'homme de maintenir une vision intégrale et transcendante de son contexte, dans une tentative de concevoir une perception profonde et intégrative de la réalité. Avec l'émergence de la transcomplexité, l'homme est confronté à la possibilité de construire une vision ouverte, réflexive et intégrative de son environnement, dans le but de redéfinir sa perception de la réalité à partir d'une perspective flexible et inachevée. Cependant, dans l'étude philosophique de la musique, celle-ci a montré depuis ses débuts certains aspects que la transcomplexité a offerts à l'homme à l'époque contemporaine. Ainsi, la musique serait-elle un précurseur du codex transcomplexe? Sa nature philosophique permet-elle d'entrevoir une relation complexe et intégrative entre l'homme et son environnement? La musique est-elle le commencement de l'éveil gestaltique? C'est pourquoi l'auteur utilise une exploration entre musique et philosophie, cherchant à dépasser les frontières classiques dans son appréciation et son étude, démontrant son importance dans le domaine de la transcomplexité dans sa tentative de construire de nouvelles représentations pour voir la vie et redéfinir la réalité.

Mots-clés: Musique, philosophie et transcomplexité.

Resumen

El presente documento, pretende evidenciar la relación entre la música y el pensamiento, dos formas de arte y expresión, que se orientan en desarrollar un equilibrio, entre la ciencia, el arte, la lógica y la emoción, que demuestran la necesidad del hombre en sostener una visión integral y trascendental sobre su contexto, en un intento de concebir una percepción profusa e integradora de la realidad. Con el surgimiento de la transcomplejidad, el hombre se encuentra ante una posibilidad de construir una visión abierta, reflexiva e integradora de su entorno, con la intención de resignificar su percepción de la realidad desde una postura flexible e inacabada. No obstante, en el estudio filosófico de la música, esta nos ha demostrado desde sus inicios algunos aspectos que la transcomplejidad ha proporcionado al hombre en la contemporaneidad. Por lo que ¿Será la música un precedente del códex transcomplejo? ¿Su naturaleza filosófica permite vislumbrar una relación compleja e integradora del hombre y su entorno? ¿La música es el principio del despertar gestáltico? Por ello, el autor se vale de un recorrido entre música y filosofía, buscando superar las fronteras clásicas en su apreciación y estudio, demostrando su importancia en el plano de la transcomplejidad en su intento de construir nuevas representaciones para ver la vida y resignificar la realidad.

Palabras clave: Música, filosofía y transcomplejidad

Pensée et Mélodie : deux faces d'une même pièce

Depuis le début de l'humanité, la musique est une expression primordiale de la créativité et de la curiosité de l'individu. Depuis la préhistoire, où l'homme nomade voyait la chasse et la cueillette comme moyens de survie, jusqu'à l'époque moderne où l'homme construit des routes



ou des échelles pour se connecter aux étoiles dans plus d'un sens, la musique a toujours été présente. Ainsi, c'est une expression qui, malgré les limitations, les failles et les défauts de l'homme, demeure un exemple remarquable de sa grandeur.

La musique est, tout comme la pensée, une expression en constante évolution, résultat de sa nature inachevée et adaptative, un produit d'un éternel va-et-vient. Elle vise à exprimer des sentiments, des émotions, des situations, et d'autres événements de la réalité. La vie elle-même représente un voyage enveloppé de multiples mélodies et manières de penser, toutes deux formes harmoniques dotées de leur propre sens de beauté et de vérité. Elles émergent de la naissance et mènent à des chemins incertains, enveloppés dans une aura de mystère et de spiritualité.

Vu sous cet angle, l'homme dans son parcours rencontre diverses mélodies et façons de penser. Chacune est sujette à différentes manières de concevoir, d'interpréter, et de construire la réalité. Sa nature philosophique l'empêche de s'attacher à une forme spécifique ; au contraire, elle pointe vers la multiversalité, une construction qui suit un fil narratif parmi différentes réalités, motivée par la diversité des façons de penser, ressentir et voir. Tout comme la philosophie, la musique ne s'écarte pas de cette réalité. Elle se concentre sur la formation et la transformation de l'être humain à diverses étapes de sa vie, les deux résultant en des façons d'établir la beauté, la vérité et la singularité, le tout sous le concept d'harmonie. Les premières interprétations musicales étaient inspirées par la mimesis, une posture qui capturerait les sons et cherchait à les recréer, aboutissant à une représentation du monde naturel à travers les capacités musicales de l'homme.

C'est ainsi que le monde naturel a représenté pour l'homme une base ontologique pour comprendre certains événements et offrir des explications. De cela, Pitagore considère la musique comme une science de la proportion, qui, à travers 4 nombres entiers ou textures, offre une nature purement mathématique et rationnelle, formant le pythagorisme musical. [Nicola \(2008\)](#) le décrit comme une doctrine hermétique qui base le concept d'harmonie et sa présence dans la nature de manière mathématique, interdisant toute position contraire. Cette harmonie permet d'autres applications, comme le souligne [Aguilar \(2017\)](#), pour la catharsis et l'attention aux 4 humeurs, des aspects qui renforcent sa caractéristique spéculaire.

Cependant, malgré cette apparence instrumentale et/ou spéculaire, une portion de la réalité est mise en évidence où la musique ne suit pas totalement un fondement mathématique. Bien qu'elle ait un caractère rationnel, elle possède aussi une nature sensible et même culturelle, anticipant de nouvelles façons de la visualiser et de l'interpréter. Au-delà de la musique, à partir du monde naturel, l'homme a conceptualisé un ensemble de sciences appelées naturelles ou exactes qui, basées sur l'explication ou "*Erklaren*", formulent une relation cause-effet, une logique formelle qui, par l'objectivité, le déterminisme et la vérification, établit des mécanismes rigoureux pour étudier la réalité. Cependant, cela s'avère inefficace pour étudier des réalités nécessitant des concepts basés sur des interrelations, des intégrations qui maintiennent des relations alternatives à la linéarité, en réponse à la société.



Du point de vue musical, cette insuffisance a été observée, car la mimesis ne devrait pas se concentrer uniquement sur la recreation du monde naturel sous le régime mathématique. Le concept d'harmonie implique un état dialogique entre différents contextes, réalités, perceptions, suggérant des alternatives à la recreation de la nature, impliquant la manifestation du développement socio-culturel dans différents contextes, générant des constructions émergentes face à ces représentations.

Cette nouvelle sensibilité stimule de nouvelles créations où la mélodie ne cherche pas seulement à expliquer le monde naturel, mais aussi à représenter et même à critiquer des tissus avec une plus grande articulation et interaction entre les parties, comme la société, la culture, et même l'être intérieur, renforçant l'étude de cette quintessence. L'étude de cette quintessence, vue de l'intériorité de l'être et de la musique, implique de comprendre que l'être humain est un être vibrant; c'est-à-dire qu'il résonne dans certaines situations, idées et sentiments. On suggère alors la présence d'un ton intérieur, d'un son, d'une expression mélodique que l'homme extériorise dans sa vie quotidienne tout au long de sa vie, de la même manière qu'il a une façon de penser et même une philosophie propre. De ce point de vue, la musique a prévu certaines transformations épistémiques qui, dans le cadre de la science et de la philosophie, se sont manifestées, telles que le développement de la logique.

La logique classique est basée sur des préceptes positivistes restrictifs, à tel point qu'ils deviennent dogmatiques, à l'instar des premières impressions pythagoriciennes de l'art du son ou de la musique. La logique déductive linéaire hérite des principes d'identité, de non-contradiction, du tiers exclu, et même de certains postulats euclidiens. Sa nature est décrite par [Martinez \(2015\)](#) comme celle qui guide l'esprit pour lui faire voir, démontrant qu'un théorème ou une proposition donnée est implicite dans les axiomes, postulats ou principes fondamentaux, en acceptant comme base ceux qui sont évidents en soi et qui ne nécessitent pas de preuve.

D'autre part, le même auteur se réfère à la logique inductive linéaire comme celle ayant une approche opposée, qui généralise à partir d'observations spécifiques vers une conclusion générale, également perçue comme universelle. Ce schéma logique a prévalu de manière notable dans l'étude de la réalité. Cependant, tout comme son homologue musical, une déficience notable était observée en raison de sa nature partiellement irréelle, en particulier dans les situations associées à la société et à ses structures. Où la logique linéaire, ni unidirectionnelle ni causale, ne suffisent pas pour la comprendre, car de nombreuses caractéristiques interviennent, offrant un dynamisme que le positivisme n'avait pas prévu.

À cet égard, des auteurs comme [Merleau \(1976\)](#) soulignent que l'étude de ces structures ne peut être déterminée de l'extérieur, car elles ne proviennent pas du physique ; elles sont basées sur un réseau de relations et d'intégrations qui, plutôt que d'être connues, sont vécues et doivent être comprises. C'est ici que le "verstehen" apparaît. De ce point de vue, la réalité est étudiée à partir de ce qui émerge, une position qui implique une logique dialogique ou dialectique, où toutes les parties sont vues du tout et vice versa. Des auteurs comme [Dilthey \(1976\)](#) soulignent l'importance d'un processus interprétatif qui reconnaît les parties dans un cycle répétitif,



également connu sous le nom d'herméneutique.

Dans cette perspective, la nature humaine adhère à une logique herméneutique, où le sens de diverses situations est recherché à travers une interaction dialectique ou un mouvement de la pensée, impliquant des relations onto-épistémiques émergentes. La musique suit cette nature et, à travers l'harmonie, cherche à maintenir une relation entre les sons, les rythmes, les mélodies, la psyché, l'esprit, entre autres, en tant que tout, rendu possible par la pensée dialogique.

L'harmonie, en musique, ou l'herméneutique en philosophie, représentent deux faces d'une même pièce. Elles sont basées sur le besoin de l'homme de maintenir une logique intégrative et réflexive avec la possibilité de construire de nouvelles significations, à partir d'un dialogue fructueux doté d'une profonde réflexivité, complémentarité et récursivité. Les deux postures, aujourd'hui, maintiennent un relativisme qui se rapproche du passé, mettant en évidence une néo-Renaissance de la pensée grecque et d'autres formes de pensée, toutes centrées sur l'incitation à un état de conscience, un éveil gestaltique qui permet à l'homme de construire de nouvelles interprétations de la réalité et de redéfinir celles existantes.

La transcomplexité: un orchestre entre mélodie et pensée

Jusqu'à présent, la musique a été utilisée par l'homme pour recréer le monde naturel, interpréter le tissu socioculturel et même critiquer le chemin de l'humanité. Cependant, de par sa nature harmonique, la musique se concentre sur la recherche de l'ensemble, en se reconnectant avec des principes, des fondements, des disciplines et d'autres représentations à travers l'émerveillement et la curiosité. Dans le processus, elle tisse un chemin supérieur aux logiques conventionnelles, générant plus de questions que de réponses, poussé par l'incertitude et la nature multiple de la réalité.

Cette quête de l'ensemble est également observée dans le développement humain et dans son débat entre explication, compréhension et critique; il ne s'agit pas de diviser la réalité ou de se concentrer uniquement sur les relations internes d'un contexte, mais de mettre l'accent sur la transcendance. En d'autres termes, cela encourage une approche qui doit surpasser et s'incliner vers la transdisciplinarité, où différentes disciplines interagissent, brouillant les barrières paradigmatiques et incitant un état de conscience, c'est-à-dire un éveil transcendantal à la somme de ses parties.

Dans cette ligne de pensée, émerge la transcomplexité, un état de conscience qui permet à l'individu de voir des relations entre différentes disciplines et de guider les explications, les compréhensions et les critiques, toutes immergées dans la réalité, offrant une vision intégrale de l'homme et de son environnement. Ce qui est décrit se concentre sur le dépassement, selon [Martínez \(2017\)](#), du réalisme naïf, rompant avec l'étouffement réductionniste et entrant dans une logique systémique, intégrale et écologique, c'est-à-dire une conscience universelle et intégratrice qui plaide pour de nouvelles façons de construire la science. Mais comment visualise-t-on la transcomplexité dans la musique?



La transcomplexité dans la musique met en évidence différentes manières d'écrire, de décrire, d'interpréter et d'enseigner la musique, comprenant qu'il n'y a pas qu'une seule perception ou genre. Il existe différentes traditions avec des caractéristiques divergentes de composition et d'interprétation qui, grâce à l'interaction dialogique, peuvent aboutir à de nouvelles manifestations musicales alternatives au canon, sans se limiter au rationnel, culturel, émotionnel ou spirituel.

De la même manière, la transcomplexité, en renforçant les connexions avec le passé dans un relativisme doux, cherche à renouveler la pensée classique comme s'il s'agissait d'un mouvement néo-Renaissance, élargissant la perception de certains concepts et interrelations dans le tissu social, brouillant les barrières disciplinaires. Un exemple vient des applications médicales développées par [Sacks \(2009\)](#), où la musique est mise en œuvre dans des approches médicales et psychiatriques comme un facteur de stimulation cérébrale, et où, du point de vue des neurosciences, des effets bénéfiques sur la neuroplasticité sont observés, impliquant de nouvelles synergies chez l'homme sans distinction entre science et art. Cette perception apparemment nouvelle est une reconnexion avec la tradition grecque, où des philosophes comme Platon la reconnaissaient comme un soulagement pour l'âme, une forme de catharsis et même un moyen d'aborder certains comportements et maladies liés au corps.

Ce qui est exposé met en évidence plusieurs relations dialogiques entre science et arts, s'alimentant de différents tissus disciplinaires pour aboutir à une expression transcomplex. La transcomplexité, conjointement avec la musique et la philosophie, devrait guider les chemins de l'homme à travers des traces d'émerveillement, un voyage où la quête consciente de la connaissance s'étend à travers d'innombrables principes, fondements, pensées et paradigmes, immergés dans de multiples visions du monde en constante construction et déconstruction. Cela n'implique pas seulement un voyage à travers la réalité externe, mais reconnaît également la réalité interne, caractérisée comme cette vibration ou philosophie personnelle, cette vision du monde récursive, inachevée et réfléchie qui, comme la réalité, reste en constante évolution, faisant de la transcomplexité un pont entre ces deux facettes de la réalité.

En ce sens, la musique et la philosophie sont des moyens de comprendre, d'approfondir et d'interpréter la relation entre l'homme et la réalité, le tout sous l'auréole transcomplex, générant cet état conscient et gestaltiste qui révèle l'être intérieur et expose des nuances cachées immergées dans le spectre de l'incertitude. Cet état de conscience est une opportunité de se détacher des méthodes consacrées et d'engager de nouvelles façons de plonger dans l'incertitude. En musique, il s'agit de pousser la créativité au-delà de la logique ou du sentiment, il s'agit de maintenir la conscience, de se détacher des méthodes existantes et, comme l'indique [Aguilar \(2017\)](#), de développer une idée et, dans le processus, de construire une structure autour d'elle qui obéit à une relation dialectique entre l'homme, ses facettes et de multiples réalités, s'éloignant de la tradition existante.

En matière de recherche, la philosophie a permis de soutenir que la science ne se réfugie pas dans le confort méthodologique qui, sous des formules, limite la génération de nouvelles idées



et peut même prévoir des pratiques créatives avant qu'elles n'aient commencé. La logique sous-jacente est basée sur le développement de la pensée à travers la liberté, l'exploration dialogique, la complémentarité et la réflexion continue, au point de concevoir un dialogue fructueux qui ne néglige pas l'existant, mais tente de représenter quelque chose de nouveau à partir de chemins inconnus.

Les deux perceptions montrent le substrat transcomplexe basé sur la réflexion, les relations synergiques, la complémentarité, la logique dialectique continue, et la reconnaissance d'une réalité changeante, inachevée et incertaine avec plus de questions que de réponses. Cela reconnaît l'intérêt pour la curiosité et l'émerveillement qui ouvre de nouvelles possibilités, quelque chose que l'harmonie de la philosophie et de la musique a déjà expérimenté auparavant. Ainsi, il est évident que, comme la science et la recherche, il existe d'autres expériences comme la musique et la philosophie qui invitent l'homme à évoluer constamment, à s'adapter, en d'autres termes, à rester en mouvement entre mélodie et pensée.

Une mélodie réfléchie, une pensée en guise de conclusión

A filosofia e a música representam, cada uma a partir de sua própria perspectiva, a necessidade da humanidade de evoluir e incitar um estado de consciência que permite o estabelecimento de relações contínuas, sinérgicas, complementares e recursivas sob o halo de uma lógica dialógica e integradora com a realidade. Tais fatos permitem o estabelecimento de um estado de consciência, chamado de "transcomplexo", que possibilita a conexão, redimensionamento e redefinição de múltiplos conceitos, teorias e posições, resultando em novas maneiras de ver e reinterpretar a realidade em sua constante construção e desconstrução. Este último aspecto é motivado por sua natureza mutável e inacabada.

Estudar música envolve uma jornada pelas ciências, outras artes e filosofia, não apenas com a intenção de enriquecer a narrativa e suas composições, mas para permanecer alerta às mudanças ambientais. Enquanto isso, a filosofia é um convite ao encantamento, curiosidade, questionamento e aprendizado contínuo sob um amor pelo conhecimento. Dessa forma, a arte do som e do pensamento compartilham a busca e construção comuns da perfeição emocional, entendendo a realidade e guiando-se através de vestígios de encanto e harmonia presentes numa realidade incerta.

O mencionado permite refletir sobre como outras experiências humanas, inconscientemente, evoluíram e se concentraram em rotas baseadas em transcomplexidade. Esse fato consolida a necessidade de novas relações entre ciências e artes que aderem à realidade numa tentativa de aprofundar sua compreensão fugaz sobre ela. A transcomplexidade deve promover e manter essa consciência ética e ecológica que expõe a relação entre o indivíduo e sua realidade, ambos imersos no espectro da incerteza.

É neste contexto que os seres humanos podem capturar a beleza em várias expressões e conceber novos caminhos para a busca do conhecimento. Como músicos, filósofos, pesquisadores



e seres humanos, conectam o cosmos interno ao externo, mediando entre o macro e micro cosmos vibracional através dessa relação harmônica, ética e estética.

Essas relações são contrárias ao dogmatismo, ao pensamento hermético e ao desenvolvimento unidisciplinar. O objetivo é estabelecer uma relação transcomplexa, dado que a música não é governada por uma lógica linear, indutiva ou dedutiva. Ela pode transmitir e criar, em um instante para o indivíduo, uma constelação de conceitos, indo além deles para envolver sentimentos e situações, demonstrando sua capacidade de ressoar com várias experiências humanas.

A música e a filosofia são os precedentes que a transcomplexidade utiliza para convidar os seres humanos a navegarem eticamente entre ciência e arte, através da harmonia vista como uma expressão dialógica conciliatória entre posições aparentemente antagônicas, reconciliando a vibração da realidade com a ressonância interna do indivíduo. Por isso, as novas gerações devem englobar músicos, filósofos, artistas, cientistas, homens de fé e ciência, em outras palavras, todas as facetas que proporcionam maior discernimento e reflexão sobre a realidade, já que a vida é melodia e transmite pensamentos e ideias, e a verdadeira filosofia é uma orquestra nascida do ser. A transcomplexidade é a consciência que orquestra e liga todos os nossos pensamentos e realidades através da harmonização entre aprender e maravilhar-se.

La philosophie et la musique représentent chacune, à partir de leur propre perspective, le besoin de l'humanité d'évoluer et d'inciter un état de conscience qui permet d'établir des relations continues, synergiques, complémentaires et récursives sous le halo d'une logique dialogique et intégratrice avec la réalité. De tels faits permettent d'établir un état de conscience nommé "transcomplexité", qui facilite la connexion, le redimensionnement et la requalification de multiples concepts, théories et positions, résultant en de nouvelles façons de voir et de réinterpréter une réalité en constante construction et déconstruction, cette dernière étant motivée par sa nature changeante et inachevée.

Étudier la musique implique un parcours à travers les sciences, d'autres arts et la philosophie, non seulement avec l'intention d'enrichir la narration et ses compositions, mais aussi pour rester vigilant face aux changements environnementaux. La philosophie, quant à elle, est une invitation à la merveille, à la curiosité, au questionnement et à l'apprentissage continu, nourrie par un amour de la connaissance. Ainsi, l'art du son et de la pensée partagent la recherche et la construction de la perfection émotionnelle, en comprenant la réalité et en se guidant par les traces d'émerveillement et d'harmonie présentes dans une réalité imprévisible.

Ce qui est mentionné permet de réfléchir sur la manière dont d'autres expériences humaines ont évolué inconsciemment et se sont concentrées sur des voies basées sur la transcomplexité. Ce fait renforce le besoin de nouvelles relations entre les sciences et les arts qui adhèrent à la réalité dans une tentative d'approfondir leur compréhension éphémère. La transcomplexité doit promouvoir et maintenir cette conscience éthique et écologique qui met en lumière la relation entre l'individu et sa réalité, tous deux immergés dans le spectre de l'incertitude.



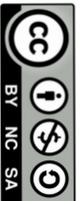
C'est dans ce contexte que l'être humain peut saisir la beauté dans diverses expressions et concevoir de nouvelles voies pour la quête de la connaissance. En tant que musiciens, philosophes, chercheurs et êtres humains, ils relient le cosmos interne à l'externe, médiant entre le macro et le microcosme vibratoire à travers cette relation harmonieuse, éthique et esthétique.

Ces relations s'opposent au dogmatisme, à la pensée hermétique et au développement unidisciplinaire. On cherche à établir une relation transcomplexuelle, car la musique ne suit pas une logique linéaire, inductive ou déductive. Elle est capable de transmettre et de créer instantanément chez l'individu une constellation de concepts, allant au-delà pour englober les sentiments et les situations, démontrant sa capacité à résonner avec diverses expériences humaines.

La musique et la philosophie sont des précédents que la transcomplexité utilise pour inviter l'homme à naviguer éthiquement entre science et art, grâce à l'harmonie perçue comme une expression dialogique conciliatrice entre des positions apparemment antagonistes, conciliant la vibration de la réalité avec la résonance interne de l'individu. C'est pourquoi les nouvelles générations doivent incorporer des musiciens, des philosophes, des artistes, des scientifiques, des hommes de foi et de science, en somme, tout aspect offrant une meilleure perspicacité et réflexion sur la réalité, car la vie est une mélodie et transmet des pensées et des idées, et la véritable philosophie est un orchestre qui naît de l'être. La transcomplexité est la conscience qui orchestre et relie toutes nos pensées et réalités par l'harmonisation entre l'apprentissage et l'émerveillement.

Références

- Aguilar, A (2017). *Filosofía y Música*. Universidad Panamericana.
<https://www.youtube.com/watch?v=zYXWmqwLly8>
- Dilthey, Q (1976). *The Rise of hermeneutics*, in P. Connerton (Dir), *Critical sociology*, Penguin.
- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología en las ciencias sociales*. Editorial Trillas.
- Merleau- Ponty (1976). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Península.
- Nicola, U. (2008). *Atlas Universal de Filosofía. Manual Didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. Editorial Océano.
- Sacks, O (2009). *Musicofilia: relatos de la música y el cerebro*. Editorial Knopf.



Politique éditoriale de la revue

REDIP lance un appel à contributions tous les six mois, en informant la communauté scientifique de la date via son site web, par courriel et sur les réseaux sociaux. Les travaux présentés en dehors de la période établie ne seront pas acceptés. Nous acceptons des contributions originales et inédites portant sur des recherches menées dans les domaines des sciences de l'éducation, des sciences sociales, des sciences humaines, de l'épistémologie, des processus sociopolitiques, du curriculum, de l'évaluation éducative, de la planification éducative, de la formation des enseignants, de l'éducation et des technologies, des sciences environnementales, des sciences biologiques, des sciences de la santé, des sciences de l'informatique, des sciences mathématiques et d'autres domaines. Nous publions 7 (sept) types de travaux :

- **Articles de revue.** Ils ne doivent pas dépasser 30 (trente) pages, y compris les références, les figures et les tableaux.
- **Commentaires critiques sur des publications déjà parues dans la revue REDIP.** Ils ne doivent pas dépasser 15 (quinze) pages. Ils permettent une réponse de la part de l'auteur de l'article commenté. Le commentaire critique et la réponse correspondante seront publiés conjointement dans le même volume.
- **Critiques de livres et de publications récentes.** Elles ne doivent pas dépasser 5 (cinq) pages.
- **Articles de recherche.** Ils ne doivent pas dépasser 25 (vingt-cinq) pages.
- **Résumés de thèses doctorales soutenues à l'lesip et Enlauniv.** Ils ne doivent pas dépasser 20 (vingt) pages.
- **Communications issues de présentations lors de journées, séminaires et congrès régionaux, nationaux ou internationaux, sous forme de dossiers ou de fascicules extraordinaires, sur des sujets appelés dans les domaines des sciences de l'éducation, des sciences sociales, des sciences humaines, de l'épistémologie, des processus sociopolitiques, du curriculum, de l'évaluation éducative, de la planification éducative, de la formation des enseignants, de l'éducation et des technologies.**

Les résumés de thèses doctorales doivent inclure les informations suivantes : (a) Titre du travail. (b) Date de soutenance (jour, mois et année). (c) Tuteur du travail. (d) Jurys. (e) Résumé en espagnol et en anglais ne dépassant pas 150 (cent cinquante) mots. (f) Introduction ne dépassant pas 1 (une) page. (g) Méthodologie ne dépassant pas 3 (trois) pages (type de recherche, conception de la recherche, matériaux, méthodes, population, échantillon, techniques de recherche, instrument de recherche, fiabilité et validité), résultats ne dépassant pas 6 (six) pages, discussion des résultats ne dépassant pas 6 (six) pages, conclusions et recommandations ne dépassant pas 1 page, références ne dépassant pas 1 (une) page.



Il est également possible d'inclure des nécrologies, qui seront demandées en temps voulu par le Comité éditorial aux membres de la communauté scientifique. Le Comité éditorial peut sélectionner un article par volume pour être commenté par deux spécialistes du sujet, conformément aux directives des commentaires critiques, dans le but de stimuler la discussion d'idées dans le domaine de la recherche.

Les auteurs, qu'ils soient professionnels ou étudiants, peuvent soumettre leurs contributions en espagnol en suivant les normes éditoriales. Bien que les auteurs n'aient pas à payer pour publier dans REDIP, ils ne recevront pas non plus de rémunération pour leurs contributions. Les auteurs des travaux dans les modalités mentionnées ci-dessus recevront une attestation de publication de leur article publié. Les évaluateurs recevront également leur attestation d'arbitrage pour l'article publié. Normas de Publicación

Les règles à suivre peuvent être consultées sur
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instructions pour les auteurs

Les directives à suivre peuvent être consultées sur
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Sections du manuscrit

Les parties que le manuscrit doit contenir peuvent être consultées sur
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito

Procédure suivie lors de la réception, de la sélection et de l'évaluation des originaux

La procédure à suivre lors de l'arbitrage du travail présenté peut être consultée sur
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion

Formats d'évaluation du manuscrit

L'instrument pour l'arbitrage d'essais scientifiques peut être consulté à l'adresse suivante:
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%20ensayos%20cient%C3%ADficos.pdf>

Dans le cas d'un article scientifique et des aspects à évaluer, vous pouvez consulter le lien suivant:
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluacion%20de%20manuscritos%20de%20articulos%20cientificos%20para%20revisores%20externos.pdf>



Procédure suivie lors de la réception, de la sélection et de l'évaluation des originaux

Le chercheur doit soumettre son article sur la plateforme sélectionnée afin de garantir un enregistrement électronique auditable des interactions entre la publication et les auteurs. Lors de la soumission, le comité éditorial effectue une révision des originaux qui répondent à l'objectif et à la portée de la publication conformément aux normes de publication en ce qui concerne l'étendue du texte, la présence du résumé, des mots-clés, du système de citation et des références utilisés, le caractère inédit, la pertinence thématique et l'adéquation du genre, entre autres.

Une fois cette première étape franchie, les textes passent au processus éditorial de Redip. Le système de révision est de type "double aveugle". Dans le processus d'évaluation par les pairs, les cas suivants peuvent se présenter:

- Conforme aux normes et au profil de REDIP: passe au processus d'arbitrage.
- Non conforme aux normes ni au profil de REDIP: renvoyé à l'auteur pour effectuer les ajustements nécessaires.
- Non pertinent par rapport au profil de REDIP: renvoyé à l'auteur. Dans tous les cas, toute décision est notifiée à l'auteur.

Ensuite, tous les articles (à l'exception des travaux demandés par la direction de la revue à des experts reconnus) sont soumis à un processus d'évaluation par des professeurs et chercheurs spécialistes du domaine traité dans l'article, locaux, nationaux ou internationaux, ayant une vaste expérience dans l'écriture académique et scientifique. Chaque article est envoyé à un évaluateur, sans éléments ni références pouvant identifier son auteur.

Avec l'article, un message est envoyé à l'évaluateur, dans lequel la direction de REDIP lui demande d'évaluer l'article, en soulignant que s'il accepte, il doit répondre dans les 30 jours suivants. De plus, pour orienter l'évaluation, les normes de publication dans REDIP et le protocole d'évaluation et d'arbitrage des articles pour REDIP lui sont envoyés, ainsi qu'une fiche d'évaluation comprenant des aspects diagrammatiques, linguistiques, discursifs, méthodologiques et conceptuels à prendre en compte dans l'évaluation des articles.

Une fois l'évaluation de l'article complétée, l'évaluateur doit envoyer à la direction de REDIP la fiche d'enregistrement avec son estimation correspondante et la décision dûment argumentée concernant la publication ou non de l'article, ainsi que d'éventuelles recommandations. La décision de la commission d'arbitrage est définitive.

La décision peut être :

- Accepté sans modifications.
- Accepté avec des modifications substantielles.



- Accepté avec des modifications de forme.
- Rejeté.

Enfin, la direction de la revue communique à l'auteur la décision de la commission d'arbitrage et les recommandations éventuelles. Une fois la communication envoyée à l'auteur, l'informant qu'il doit effectuer des corrections, celui-ci dispose de 21 jours ouvrables pour les réaliser. Si les corrections ne sont pas envoyées dans ce délai, cela sera interprété comme une décision de ne pas publier le travail dans la REDIP.

Le travail avec les corrections est ensuite renvoyé à l'arbitre responsable de la première évaluation, afin qu'il détermine si les changements demandés ont été apportés. Si tel est le cas, le travail méritoire est intégré à la banque d'articles de la REDIP ; sinon, l'auteur en est informé et on lui demande à nouveau d'envoyer les corrections respectives dans un délai de 15 jours ouvrables.





Réseaux Sociaux:

-  [iesip_uni](#)
-  [iesip_uni](#)
-  [iesip.edu.ve](#)
-  [Iesip Uni](#)

REDIP

**REVISTA DIGITAL
DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO**

*Vol. 5, N° 9
Janvier- Juin 2024*