Vol. 6, N° 12
(Juillet - Décembre)
2025

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Dépôt Légal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Éducommunication:

Une approche dialogique pour innover la pratique enseignante

Mise en œuvre de l'Intelligence Artificielle :

Une stratégie pour la planification et l'évaluation des apprentissage

Otros temas

Dires et pratiques: compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple

Intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire

Éducation à distance:

plateformes numériques et autonomie des apprenants du XXIe siècle

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 6, numéro 12 (juillet–décembre), 2025

Redip
ISSN: 2665-038X
Dépôt Légal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Fediesip

FONDS EDITORIAL DE L'INSTITUT D'ÉTUDES SUPE-RIEURES DE RECHERCHE ET DE POSTGRADE

IInstitut d'Études Supérieures de
Recherche et de Postgrade

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordination éditoriale: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X
ISSN: 2665-038X
Dépôt Légal: TA2019000041

Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate, IESIP
Éditeur : Fonds Éditorial de l'Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate.
San Cristóbal, état de Táchira - Venezuela
Barrio Obrero. Quinta La Macarena
Carrera 17 entre Rues 13 et 14. N°13-52 A.
http:///iesip.edu.ve

REDIP by FEIESIP is licensed under a Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional License http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

REDIP, Revue Digitale de Recherche et de Postgraduate, publication semestrielle, Vol. 6 Nº 12, juillet–décembre 2025. Éditeur responsable : Omar Escalona Vivas. Adresse de la publication : Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate (Iesip). San Cristóbal, état de Táchira-Venezuela. Téléphone : (+58) 04147158835. Courrier électronique : redip@iesip.edu.ve © REDIP. Revue Digitale de Recherche et de Postgraduate. Les concepts exprimés dans les articles sont de la responsabilité de leurs auteurs. La reproduction des textes est permise en citant la source.autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

Objectif et portée de REDIP

L'objectif de REDIP est de diffuser des recherches, des essais, des articles scientifiques et des expériences innovantes réalisés par des étudiants de postdoctorat dans les domaines des sciences sociales, de l'éducation et de l'épistémologie. De plus, étant donné que le but de la revue est de communiquer des informations scientifiques, il faut faire référence aux destinataires de tout le processus, qui ne sont autres que les lecteurs.

REDIP est indexée dans le Réseau Latino-américain de Revues en Sciences Sociales LatinREV, Google Scholar, Academic Resource Index ResearchBib, EuroPub, l'Association de Revues Académiques en Sciences Humaines et Sociales (La) et INTERNET ARCHIVE. La revue est signataire de la Déclaration de San Francisco DORA, de l'Initiative d'Accès Ouvert de Budapest BOAI et de la Déclaration d'Éducation Ouverte de Cape Town CPT+10. REDIP est présente sur les réseaux sociaux comme LinkedIn, Instagram et Facebook. La revue fonctionne sous une licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International; toute œuvre dérivée doit être publiée et distribuée sous la même licence d'accès ouvert CC-BY-NC-SA que celle accordée dans la publication originale. La revue possède le International Standard Serial Number ISSN : 2665-038X indexé par Carretera, numéro international normalisé des publications en série. Le numéro de Dépôt Légal TA2019000041 a été attribué le 4 septembre 2019 par l'Institut Autonome Bibliothèque Nationale et des Services de Bibliothèques au Venezuela, conformément à l'article 14 de la Loi sur le Dépôt Légal, en concordance avec les articles 31 et 41 du Règlement de ladite loi. ISSN attribué par l'Institut Autonome Bibliothèque Nationale et des Services de Bibliothèques au Venezuela.

L'accès à REDIP peut se faire via les liens suivants
URL: redip.iesip.edu...
Google: www.google.com/...
Bing: www.bing.com/se...
Yahoo: search.yahoo.com.

Institut d'Études Supérieures de

Recherche et de Postgraduate

Directrice Générale
Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Courriel : danny.mendez@iesip.edu.ve

Coordinateur Général Académique
Marco José Roa Méndez
Courriel :danny.mendez@iesip.edu.ve
Secrétaire Général
Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Courriel : oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 6, numéro 12 juillet–décembre, 2025

Comité de rédaction

Rédacteur en Chef

Omar Escalona Vivas. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat : San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Coordinateurs Internationaux

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Sciences de l'Éducation. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Équateur. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Sciences, Mention Gestion. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestion de la Technologie et de l'Innovation. Postdoctorat en Sciences Humaines, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombie. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gestion de Projets de Recherche et Développement. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombie. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conseil Scientifique

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Sciences de Gestion. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

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

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. en Environnement et Développement. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio - Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestion des Technologies Éducatives. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colombie. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Philosophie des Sciences. Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. Mexique. E-mail: damianislas@ujed.mx

Conseil International des Réviseurs

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Physique, Postdoctorat en Nanotechnologie. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombie. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en Sciences Physiques. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, Mexique. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombie: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Statistique et Recherche Opérationnelle. Universidad de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela. E-mail: cvega@uc.edu.ve

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

Gerson José Márquez. Dr. en Physique de la Matière Condensée. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa - Pérou. E-mail: gmarquez@utp.edu.pe

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

José Rafael Prado Pérez. Dr. en Éducation Mention Curriculum. Universidad de Los Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Sciences Biologiques et Docteur en Sciences Chimiques. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, Mexique. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Master en Physique et Technologies Physiques. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Pérou. E-mail: c21372@utp.edu.peJ

osé Armando Santiago Rivera. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira - Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingénierie Mécanique. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Pérou. E-mail: jmilon@utp.edu.peJ

esús Tanori Quintana. Dr. en Sciences Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, Mexique. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conseil éditorial institutionnel IESIP

Coordination

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. Email: oscarduarte@iesip.edu.ve

Conseil Technique

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Environnement et Développement. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dre. en Sciences Sociales. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Traducteur

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Sciences de l'Éducation. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Équateur. E-mail: ronald.cigec@gmail.com

Gestion Technique

Yossella Valdez. Ingénieur en systèmes. Email: yosella.valdez@iesip.edu.ve
Ysabel Sánchez. Ingénieur en systèmes. Email: ysabel.sanchez@iesip.edu.ve

Indexations

Notre revue est indexée dans les bases de données et systèmes d'information scientifique suivants:

Bases de Données Internationales Sélectives

Plateformes d'Évaluation des Revues

Index en Accès Ouvert

Répertoires Sélectifs

Bibliothèques de Périodiques Sélectives

Politiques de Copyright des Éditeurs et Auto-archivage

Catalogues de Bibliothèques Internationales

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek
Staats- und Stadtbibliothek Augsburg
Staatliche Bibliothek
Neuburg a. d. Donau
Europa Universität Viadrina
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universität Bayreuth
Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences
FAU
Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek
htw
Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin
Julius-Maximilians-
Universität
Würzburg
Veritas Iustitia Libertas
Freie Universität Berlin
College of
Saint Benedict
Saint John's
University
Brescia
University
Universität Rostock
gegründet 1419
Anderson
University
Hanzehogeschool
Groningen
University of Applied Sciences
Universiteit
Gent
HAW
Hamburg
TIB
Leibniz Information Centre
for Science and Technology
University Library

CC BY NC SA

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Signataires de

Éditorial

L'objet d'étude : Noyau épistémologique de toute recherche scientifique

Au cœur de toute entreprise investigatrice se trouve un élément essentiel qui détermine son orientation, sa profondeur et sa pertinence : l'objet d'étude. Le définir n'est pas un acte trivial ; au contraire, il s'agit d'une opération épistémologique décisive, car elle constitue la délimitation du fragment de réalité que l'on souhaite connaître (Tamayo y Tamayo, 2006). Cet élément articule les questions, objectifs, catégories théoriques et méthodes d'une recherche, et sa formulation adéquate impacte directement la validité des connaissances produites.

De la pensée classique aux épistémologies contemporaines, l'objet d'étude a été conçu de multiples manières. Selon Bunge (2000), toute recherche scientifique doit partir de l'identification précise du problème ou phénomène à étudier, sur la base d'un cadre conceptuel rigoureux et cohérent. Cette précision exige de distinguer entre l'empirique-observable et le théorique-explicable, et requiert une attitude critique évitant de considérer les objets comme donnés.

Dans la pratique scientifique actuelle, notamment en sciences sociales et humaines, l'objet d'étude ne se construit pas seulement, mais se réinterprète constamment en fonction de contextes dynamiques. Morin (1990) soutient que tout objet de connaissance est en soi complexe, entrelacé avec des dimensions multiples de la réalité, et non réductible à une seule variable ou cause. Cette vision complexe exige que le chercheur dépasse les visions réductionnistes et adopte une logique transdisciplinaire.

De Sousa Santos (2009) affirme que la science doit réapprendre à écouter les objets sous un angle pluriel, en reconnaissant les multiples formes de savoir dialoguant avec les réalités sociales. Ainsi, l'objet d'étude n'est pas simplement un phénomène à investiguer, mais une construction théorique aux implications éthiques, politiques et culturelles.

Les perspectives herméneutiques et critiques complètent cette vision. Gadamer (1997) souligne le caractère interprétatif de la connaissance, ancré dans les horizons historiques et linguistiques du chercheur et de la réalité étudiée. Dans la même lignée, Habermas (1987) met en garde contre la nécessité de situer les objets d'étude dans des contextes d'action communicative, en reconnaissant les rapports de pouvoir, de domination et de consensus traversant toute pratique scientifique.

Sur le plan méthodologique, Hernández, Fernández et Baptista (2014) recommandent de définir l'objet d'étude de manière claire, en délimitant des variables ou dimensions spécifiques observables, mesurables ou interprétables selon l'approche adoptée. Cette clarté n'implique pas une rigidité, mais doit coexister avec la flexibilité interprétative requise par tout processus investigatif authentique. Guba et Lincoln (1994) argumentent que les objets d'étude en sciences sociales sont construits de manière intersubjective, et leur compréhension exige un dialogue et une négociation entre les acteurs impliqués dans la recherche.

Enfin, Lakatos (1978) et Kuhn (1962) s'accordent à dire que la science progresse grâce à des redéfinitions des objets d'étude, conditionnées par des changements paradigmatiques, des programmes de recherche et des contextes sociaux. En ce sens, les revues scientifiques, comme

espaces de circulation du savoir, jouent un rôle fondamental en promouvant des réflexions actualisées sur les objets de recherche, compris comme des constructions dynamiques où se cristallisent non seulement le quoi, mais aussi le pour quoi et le comment de la science. Dussel (1994) rappelle que l'objet d'étude reflète également les priorités éthico-politiques de la société, et Popper (1972) souligne que tout objet est révisable et perfectible à la lumière de nouvelles preuves.

Cette mission revêt une importance particulière dans le contexte contemporain, marqué par l'accélération technologique, la complexité des phénomènes sociaux et l'interdépendance globale croissante. Les revues scientifiques ne se contentent pas de documenter et diffuser les connaissances produites, mais contribuent aussi à construire des communautés épistémiques dialoguant sur les grands défis actuels. Les revues interdisciplinaires ont notamment la responsabilité de rendre visible la diversité des approches, méthodes et objets d'étude, en créant des espaces où les différentes perspectives peuvent se compléter et enrichir le débat. La formation de chercheurs critiques et engagés dépend en grande partie de la disponibilité de publications offrant des cadres conceptuels actualisés et des études de cas illustrant les tensions et potentialités des processus investigatifs.

C'est dans cette optique que le présent numéro de notre revue entend contribuer à cette tâche collective, en rassemblant une série de recherches démontrant la richesse et complexité des objets d'étude abordés par des enseignants, chercheurs et professionnels de divers domaines. Chaque contribution reflète un engagement à repenser les processus formatifs, scientifiques et sociaux sous un angle interdisciplinaire, contextualisé et critique.

Les thèmes abordés dans cette édition sont :

- *Compétences scientifiques et investigatives des étudiants dans une perspective interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire général*, par Carmen Eloísa Sánchez Molina.
- *Discours et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne*, par Adrián Filiberto Contreras Colmenares et Alba Lucía Barajas Lizcano.
- *Dimension matérielle et normative du système et du droit international (SI-DI)*, par Iván Agustín Cevallos Zambrano.
- *Éducommunication : approche dialogique pour innover la pratique enseignante*, par Delmy Janeth Andrade Oviedo, Lisset Márquez Martínez et Jorge Miguel Quevedo Borrero.
- *Éducation à distance : plateformes numériques et autonomie des apprenants du XXIe siècle*, par Custódio Cazenga Francisco.
- *Intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire à l'université*, par Juan Acacio Rosales Vivas.
- *Influence des technologies de l'information et de la communication dans le processus de formation professionnelle universitaire*, par Ezequiel Landinez Blanco.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

- *Révision curriculaire dans l'enseignement supérieur et ses implications sur la qualité enseignante : défis pour l'éducation universitaire*, par Mário Adelino Miranda Guedes.
- *Mise en œuvre de l'intelligence artificielle : une stratégie pour la planification et l'évaluation des apprentissages*, par Sergio Alberto Mejía Rivera.
- *Décrochage scolaire, stratégies d'accès et de permanence dans les institutions éducatives officielles de Tunja*, par Jorge Fernando Vargas Cruz.
- *Système d'indicateurs de qualité : évaluation de la formation investigatrice dans l'enseignement supérieur nicaraguayen, 2021-2023*, par Jossarys Gazo Robles.
- *Défis des enseignants guidant des apprentissages compétitifs dans des savoirs différents de leur spécialité*, par Mayra Daniella Escobar Rivas.

Chacun de ces travaux nous rappelle que l'objet d'étude n'est pas une entité statique, mais une construction qui doit être problématisée et redéfinie en fonction des transformations sociales, technologiques et éducatives de notre époque. Nous invitons nos lecteurs à parcourir ces pages avec un regard critique et réflexif, certains qu'ils y trouveront de précieuses contributions pour la construction collective de savoirs pertinents, rigoureux et engagés.

Références

Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía.* Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* CLACSO.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad.* Nueva Visión.

Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método.* Sígueme.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* Sage.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica.* Alianza Editorial.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Popper, K. (1972). *La lógica del descubrimiento científico.* Tecnos.

Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica.* Limusa.

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339

Contenu

Comité de rédaction.....9-11
Indexatins.....13-17
Éditorial.....19-21

Articles de Recherche..... 27-196

Compétences scientifiques et de recherche des élèves dans une perspective interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire général.....27-48
Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general
Carmen Eloísa Sánchez Molina

Dires et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple.....49-66
Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana
Adrián Filiberto Contreras Colmenares et Alba Lucía Barajas Lizcano

Dimension matérielle et réglementaire du système et du droit international (SI-DI).....67-87
Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)
Iván Agustín Cevallos Zambrano

Éducommunication : une approche dialogique pour innover la pratique enseignante.....89-109
Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente
Delmy Janeth Andadre Oviedo, Lisset Márquez Martínez et Jorge Miguel Quevedo Borrero

Éducation à distance : plateformes numériques et autonomie des apprenants du XXIe siècle.....111-120
Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI
Custódio Cazenga Francisco

Intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire.....121-132
Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en Educación universitaria
Juan Acacio Rosales Vivas

Influence des technologies de l'information et de la communication dans le processus de formation professionnelle universitaire.....133-142
Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria
Ezequiel Landinez Blanco

Révision curriculaire dans l'Enseignement Supérieur et ses implications sur la qualité enseignante : Défis pour l'éducation universitaire.....133-142
Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria
Mário Adelino Miranda Guedes

Mise en œuvre de l'Intelligence Artificielle : Une stratégie pour la planification et l'évaluation des apprentissage.....143-149
Implementación de la inteligencia artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje
Sergio Alberto Mejía Rivera

Abandon scolaire, stratégies d'accès et de maintien dans les établissements d'enseignement publics de Tunja.....151-164
Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja
Jorge Fernando Vargas Cruz

Système d'Indicateurs de Qualité : Évaluation de la Formation à la Recherche dans l'Enseignement Supérieur au Nicaragua, 2021-2023.....165-183
Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023
Jossarys Gazo Robles

Essais.....185-196

Les défis des enseignants dans l'encadrement d'apprentissages compétitifs en dehors de leur spécialité.....199-207
Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad
Mayra Daniella Escobar Rivas

Politique éditoriale de la revue.....208-209

Procédure suivie pour la réception, la sélection et l'évaluation des manuscrits originaux.....210-211

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Articles de Recherche
Artículos de investigación

Compétences scientifiques et de recherche des élèves dans une perspective interdisciplinaire dans l' enseignement secondaire général

Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general

Carmen Eloísa Sánchez Molina
https://orcid.org/0000-0001-9564-2768
Santa Bárbara, État de Barinas / Venezuela

Reçu: mai / 5 / 2025 **Accepté:** mai / 20 / 2025

Comme citer: Sánchez, M. C. E. (2025). Compétences scientifiques et de recherche des élèves dans une perspective interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire général. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 27-48. https://doi.org/10.59654/tgpqg354

* Docteure en Éducation, Master en Enseignement Universitaire avec mention en Éducation, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Barinas, Barinas – Venezuela. Enseignante titulaire, catégorie assistante. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara de Barinas – Venezuela. Email : carmenisajose@gmail.com

Résumé

Le document analyse le développement de compétences scientifiques et de recherche chez les élèves de l'Éducation Secondaire Générale à partir d'une approche interdisciplinaire, dans le but de construire une approche théorique orientée vers le développement intégral de l'élève. La recherche est qualitative, basée sur la méthode herméneutique et la théorie ancrée, et s'appuie sur des entretiens en profondeur avec des enseignants de sciences naturelles dans des institutions de Santa Bárbara de Barinas. Les résultats montrent que l'interdisciplinarité stimule les compétences critiques chez les élèves. L'analyse a généré 44 codes émergents et deux catégories axiales, ce qui a permis de formuler de nouveaux concepts théoriques. Les conclusions soulignent la nécessité de renforcer ces compétences dans le contexte éducatif vénézuélien, en accord avec les politiques nationales. Cette étude représente une contribution innovante à l'avancement éducatif et scientifique, visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à promouvoir l'indépendance scientifique et technologique du pays.

Mots-clés : Compétences scientifiques, Éducation Secondaire Générale, Sciences Naturelles, Venezuela.

Resumen

El documento examina el desarrollo de competencias científicas e investigativas estudiantiles en la Educación Media General desde una perspectiva interdisciplinaria. Su propósito es construir una aproximación teórica a estas competencias, orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación sigue un enfoque cualitativo, aplicando el método hermenéutico y la teoría fundamentada, y se basa en entrevistas en profundidad con docentes experimentados en ciencias naturales de instituciones de Santa Bárbara de Barinas. Los resultados muestran que la integración de enfoques interdisciplinarios fomenta habilidades críticas en los estudiantes. El análisis de datos reveló 44 códigos emergentes y dos categorías axiales, lo que permitió una teorización que culmina en la construcción de nuevos conceptos teóricos. Finalmente, las conclusiones subrayan la importancia de fortalecer las competencias científicas en el contexto venezolano, alineando la educación con las políticas nacionales. Este estudio se presenta como un aporte innovador para el avance educativo y científico en Venezuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y promover la independencia científica y tecnológica del país..

Palabras clave: Competencias científicas, Educación Media General, Ciencias Naturales, Venezuela.

Introduction

Dans le contexte éducatif contemporain, marqué par des transformations scientifiques, technologiques et sociales rapides, il est impératif de repenser les modèles d'enseignement-apprentissage dans le domaine des sciences naturelles. L'éducation scientifique est confrontée au défi historique de former des citoyens capables de comprendre la complexité du monde actuel et de participer activement à la résolution de problèmes sociocientifiques pertinents (Pozo y Gómez, 2010). Ce défi revêt une importance particulière au niveau de l'Éducation Moyenne Générale, où se posent

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

les bases du développement de la pensée scientifique et se forment les attitudes fondamentales envers la science et sa méthode (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE 2017).

Le concept de *compétences scientifiques* et de recherche a émergé comme axe central de ce débat éducatif. Selon Gamboa et al. (2020), ces compétences représentent un ensemble intégré de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs qui permettent aux élèves d'aborder les problèmes scientifiques avec rigueur méthodologique, créativité et sens critique. Cependant, comme le montrent les études d'Arias (2017) dans le contexte vénézuélien, il existe un écart marqué entre cet idéal éducatif et les pratiques pédagogiques prédominantes dans les salles de classe, qui réduisent fréquemment l'enseignement des sciences à la transmission de contenus conceptuels décontextualisés.

La situation décrite reflète ce que Freire (2012) a qualifié « d'éducation bancaire », un modèle qui considère l'élève comme un simple récepteur passif d'informations, au lieu d'un acteur actif de son processus d'apprentissage. Cette critique prend une pertinence particulière lorsqu'on analyse, comme l'ont fait Sánchez et Herrera (2019), les conditions réelles dans lesquelles l'enseignement des sciences se développe dans de nombreuses institutions vénézuéliennes : laboratoires insuffisamment équipés, enseignants ayant peu d'opportunités de formation continue, et évaluations privilégiant la mémorisation au détriment de la compréhension approfondie et de l'application des connaissances.

Le programme vénézuélien de Sciences Naturelles pour l'Éducation Moyenne (MPPE, 2017) établit formellement la nécessité d'une approche interdisciplinaire intégrant les perspectives de la biologie, de la chimie, de la physique et des sciences de la Terre. Cependant, comme le révèlent les recherches d'Arias (2017), cette interdisciplinarité se concrétise rarement dans les pratiques de classe, où persiste une organisation fragmentée des connaissances et une faible articulation entre les différentes disciplines scientifiques. Cette dissociation curriculaire a des conséquences significatives sur la formation des élèves, limitant leur capacité à aborder des problèmes complexes qui, de par leur nature, nécessitent des approches intégratives issues de multiples disciplines.

Face à ce panorama, le développement de compétences scientifiques et de recherche dans une perspective interdisciplinaire apparaît comme une alternative pédagogique prometteuse. Comme l'affirment Gamboa et al. (2020), cette approche permet de dépasser la division artificielle entre les disciplines scientifiques et de relier l'apprentissage scolaire aux problèmes réels du contexte social et environnemental. Dans cette même lignée, les travaux de Herrera (2016) en Espagne ont démontré comment des stratégies didactiques basées sur la recherche scientifique peuvent transformer significativement les pratiques éducatives, en favorisant chez les élèves des compétences en pensée critique, en travail collaboratif et en résolution créative de problèmes.

L'expérience internationale offre des enseignements précieux pour le contexte vénézuélien. Les études de Figueroa (2017) au Pérou ont mis en évidence l'impact positif des méthodologies actives sur le développement des compétences de recherche, tandis que les recherches de Lupión et Martín (2016) soulignent l'importance de relier l'apprentissage scientifique aux défis mondiaux

tels que le changement climatique ou la durabilité environnementale. Ces contributions convergent pour souligner la nécessité de dépasser les modèles traditionnels d'enseignement, en promouvant des pédagogies qui stimulent la curiosité scientifique, le questionnement fondé et la construction collaborative des connaissances.

Au niveau régional, des recherches telles que celles de Veloza et Hernández (2018) en Colombie et de Barón (2019) au Panama ont apporté des preuves significatives sur les facteurs qui favorisent ou entravent le développement de compétences scientifiques chez les élèves du secondaire. Ces études s'accordent à souligner le rôle crucial de la formation des enseignants, de la disponibilité de ressources adéquates et de la mise en œuvre de stratégies d'évaluation cohérentes avec les objectifs de l'éducation scientifique contemporaine.

Dans cette optique, la présente étude vise à contribuer à ce débat éducatif à partir d'une perspective théorico-pratique, en articulant les fondements conceptuels des compétences scientifiques (Gamboa et al., 2020 ; Pozo y Gómez, 2010) avec une analyse critique d'expériences pédagogiques pertinentes dans le contexte ibéro-américain (Herrera, 2016 ; Figueroa, 2017 ; Sánchez et Herrera, 2019).

Sur le plan méthodologique, la recherche combine : (a) une analyse documentaire exhaustive des cadres curriculaires vénézuéliens (MPPE, 2017) en dialogue avec les propositions théoriques les plus avancées en didactique des sciences ; (b) une revue systématique d'expériences pédagogiques innovantes développées dans des contextes similaires à celui du Venezuela ; (c) une étude de terrain dans des établissements éducatifs de la municipalité Ezequiel Zamora permettant de confronter les références théoriques à la réalité de la salle de classe.

Les résultats de cette recherche visent à apporter des éléments concrets pour surmonter les limites identifiées par Arias (2017) et Sánchez et Herrera (2019). L'importance de cette étude dépasse le cadre académique, car comme le souligne Freire (2012), une éducation scientifique de qualité est un droit fondamental et une condition nécessaire au plein développement de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques.

Fondements théoriques

La formation aux compétences scientifiques et de recherche dans l'Enseignement Secondaire Général nécessite un cadre théorique solide intégrant des perspectives psychologiques, pédagogiques et socioculturelles. Les auteurs cités dans cet article fournissent des fondements essentiels pour comprendre comment ces compétences se construisent et comment elles peuvent être encouragées à partir d'une approche interdisciplinaire. Ci-dessous sont présentés les principaux référents théoriques organisés selon trois axes :

Bases conceptuelles des compétences

Le concept de *compétence* est polysémique et a été abordé sous divers angles disciplinaires. Du point de vue de la psychologie culturelle, Vigotsky (1985) souligne que les compétences

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

sont des actions situées, médiées par l'interaction sociale et le contexte. Cette vision met en évidence le caractère social de l'apprentissage, où les connaissances se construisent collectivement. De manière complémentaire, Chomsky (1970) introduit la notion de *compétence linguistique* comme une structure mentale innée, tandis que Hymes (1996) élargit cette perspective en intégrant la *compétence communicative*, qui considère l'usage du langage dans des contextes sociaux spécifiques.

Dans le domaine de l'éducation, des auteurs comme Tobón (2006a, 2006b) et Perrenoud (1999) ont contribué à définir les compétences comme des capacités intégrées combinant connaissances, habiletés et attitudes pour résoudre des problèmes dans des contextes réels. Ces idées ont influencé des réformes curriculaires en Amérique latine, comme en Colombie (Ley 30 de 1992) et au Pérou (Programme National de l'Éducation de Base), où les compétences ont été intégrées comme axe central de la formation des élèves.

Modèles d'enseignement-apprentissage en sciences naturelles

La didactique des sciences a évolué des modèles traditionnels vers des approches plus actives et constructivistes. Freire (2012) critique le *modèle "bancaire"*, où l'élève est un simple récepteur passif de connaissances, et plaide pour une éducation libératrice qui encourage la pensée critique. En contraste, le *modèle par découverte* (Bruner, 1968) et le modèle de recherche (Gil, 1993) promeuvent une construction du savoir par l'exploration et la résolution de problèmes authentiques.

Ausubel (1983) souligne l'importance de l'apprentissage significatif, où les nouvelles connaissances s'intègrent aux connaissances antérieures, tandis que Piaget (1968a, 1968b) et Vigotsky (2009) apportent des éléments clés du constructivisme. Piaget met l'accent sur le développement cognitif par stades (notamment les opérations formelles chez les adolescents), tandis que Vigotsky introduit la *Zone de Développement Proximal (ZDP)*, dans laquelle l'enseignant agit comme médiateur afin de renforcer les compétences en cours d'acquisition.

Perspective interdisciplinaire et compétences scientifiques

L'interdisciplinarité émerge comme une approche clé pour développer les compétences scientifiques et de recherche. Gamboa et al. (2020) définissent ces compétences comme la capacité à observer, questionner, concevoir des expériences et communiquer des résultats, en liant les connaissances scientifiques à des problèmes socio-environnementaux pertinents. Cette vision s'aligne avec des expériences réussies documentées par Herrera (2016) en Espagne et Figueroa (2017) au Pérou, où des stratégies telles que l'apprentissage basé sur des projets et l'investigation guidée se sont révélées efficaces.

Le programme vénézuélien (MPPE, 2017) promeut théoriquement cette approche, bien que sa mise en œuvre rencontre des défis, tels que des méthodologies passives et un manque de ressources (Arias, 2017 ; Sánchez et Herrera, 2019). Pour surmonter ces limitations, il est proposé d'intégrer des stratégies didactiques telles que : *(a) Pré-instructionnelles :* activation des con-

naissances antérieures *(*Díaz et Hernández, 2004*)*. (b) Co-instructionnelles : apprentissage coopératif et résolution de problèmes (Frola et Velásquez, 2011). *(c) Post-instructionnelles :* portfolios et auto-évaluation pour consolider les apprentissages.

Méthodologie

L'étude a adopté une approche qualitative (également appelée phénoménologique, interprétative ou naturaliste), centrée sur la compréhension des perspectives et des expériences des enseignants de l'Enseignement Secondaire Général dans le domaine des Sciences Naturelles (Rojas de Escalona, 2010 ; Galeano, 2020). Cette approche a permis d'analyser les réalités subjectives et intersubjectives des participants, en mettant l'accent sur la description et l'interprétation du phénomène dans son contexte naturel.

La méthode herméneutique a été utilisée, facilitant l'interprétation approfondie des discours des enseignants au moyen du cercle herméneutique (Martínez, 2012 ; Gadamer, 1984). Ce processus implique un dialogue constant entre les parties (entretiens) et le tout (contexte éducatif), permettant une compréhension holistique des compétences scientifiques et de recherche.

En outre, la théorie ancrée (Charmaz, 2013) a été intégrée pour analyser les actions et les significations à travers : *(a) Codification ouverte :* identification de catégories émergentes à partir des données. *(b) Codification axiale :* relation entre les catégories pour construire un cadre interprétatif. *(c) Échantillonnage théorique :* sélection itérative des participants jusqu'à atteindre la saturation théorique.

Concernant le contexte et les participants, la recherche s'est déroulée dans cinq établissements éducatifs de Santa Bárbara de Barinas (Venezuela), sélectionnés pour leur accessibilité et leur diversité (publics/privés). Les informateurs clés étaient cinq enseignants de Sciences Naturelles ayant : (a) Une formation en biologie, chimie ou domaines connexes. (b) Un minimum de cinq ans d'expérience en enseignement. (c) Des diplômes de spécialisation ou de maîtrise.

La principale technique de collecte de données a été l'entretien en profondeur (Hurtado de Barrera, 2012), à travers un guide thématique flexible qui a permis de déterminer : (a) Les perceptions des compétences scientifiques. (b) Les stratégies didactiques appliquées. (c) Les défis de l'enseignement interdisciplinaire. Les entretiens ont enregistré non seulement les réponses verbales, mais aussi des éléments non verbaux (ton, gestes), enrichissant l'analyse.

Il convient de souligner qu'en ce qui concerne les techniques d'analyse des données, les indications de Martínez (2007) et Strauss et Corbin (2002) ont été prises en compte, mettant en œuvre : *(a) Catégorisation :* codification des actes de parole en thèmes. *(b) Structuration :* organisation des données à travers des tableaux et des réseaux sémantiques. *(c) Confrontation :* comparaison des résultats avec des cadres théoriques. *(d) Théorisation :* construction d'un modèle interprétatif des compétences scientifiques à partir de l'interdisciplinarité.

Pour garantir la rigueur méthodologique ainsi que la validité et la fiabilité, il a été appliqué : *(a) Trian-*

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

gulation en croisant les données des entretiens avec la littérature scientifique. *(b) Saturation théorique* en vérifiant que les nouvelles données ne généraient pas de catégories supplémentaires. *(c) Réflexivité* avec une explicitation de la part de la chercheuse depuis sa position d'interprète afin de minimiser les biais. Il convient de noter que, pour les considérations éthiques, ont été pris en compte : (a) Le consentement éclairé des participants. (b) L'anonymat dans l'utilisation des données.

Cabe destacar que en relación con las técnicas de análisis de datos se tomó en consideración las indicaciones de Martínez (2007) y Strauss y Corbin (2002), se implementó: *(a) Categorización:* Codificación de actos de habla en temas. *(b) Estructuración:* Organización de datos mediante tablas y redes semánticas. *(c) Contrastación:* Comparación de hallazgos con marcos teóricos. *(d) Teorización:* Construcción de un modelo interpretativo sobre las competencias científicas desde la interdisciplinariedad.

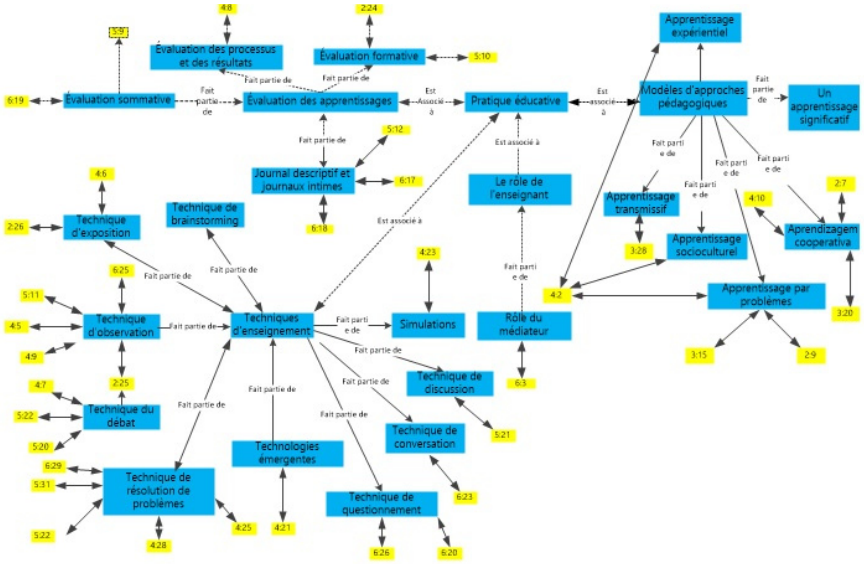
Résultats et discusión

Dans ce contexte, l'unité herméneutique correspondant aux données comprenait cinq (5) documents contenant les informations à analyser. Les données ont été réparties en un total de 41 codes, attribués de la manière suivante : (a) 27 codes dans le document primaire 1. (b) 29 codes dans le document primaire 2. (c) 32 codes dans le document primaire 3. (d) 27 codes dans le document primaire 4. (d) 29 codes dans le document primaire 5.

Les catégories d'analyse dynamiques ont émergé au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse des entretiens, ce qui a permis d'examiner attentivement chaque code, donnant lieu à la création de deux catégories axiales (voir figures suivantes).

Figure 1

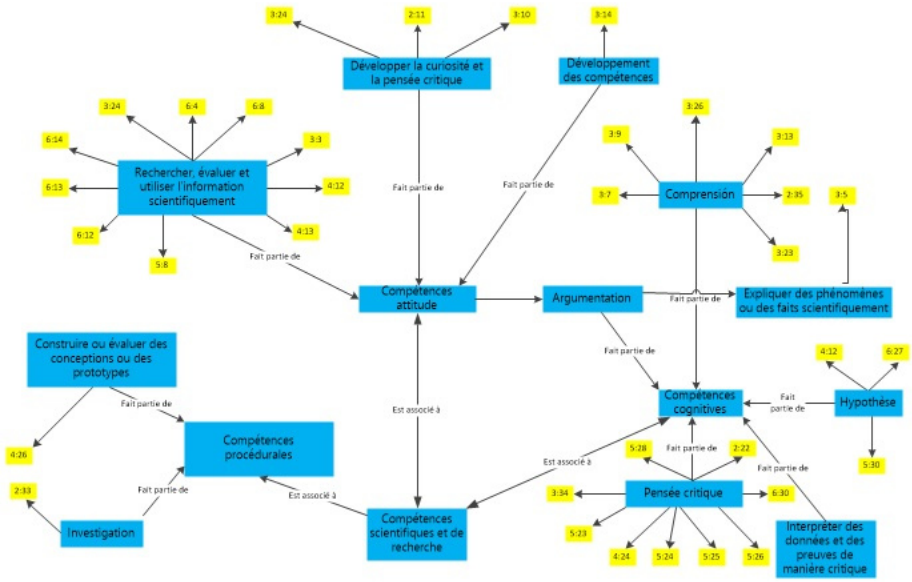
Réseau sémantique des modèles ou approches d'enseignement



Source : Sánchez (2025). Élaboration à partir de l'analyse des résultats des entretiens.

Figure 2

Réseau sémantique des compétences scientifiques et de recherche



Source : Sánchez (2025). Élaboration à partir de l'analyse des résultats des entretiens.

La triangulation méthodologique appliquée dans cette étude s'est articulée autour de trois dimensions clés pour valider les résultats : (a) Données empiriques (entretiens avec des enseignants). (b) Cadre théorique (auteurs spécialisés). (c) Interprétation de la chercheuse. Ce qui suit présente une brève synthèse de l'analyse comparative des catégories émergentes, illustrée par les codes ouverts les plus pertinents. Dans la recherche originale, cet aspect occupe près d'une centaine de pages.

1. Sur les Problèmes (ABP)
   - **Enseignants :** « Les projets basés sur les problèmes permettent de voir des applications réelles de la science » (Inf. 1). « Les élèves résolvent des problèmes communautaires, comme la pollution de l'eau » (Inf. 2).
   - **Théorie :** « Méthodologie active centrée sur des problèmes authentiques qui intègre plusieurs disciplines » (Marra et al., 2014, p. 221). « Développe des compétences comme l'argumentation et le travail en équipe » (Rivera de Parada, 2007, p. 105).
   - **Chercheuse :** L'ABP montre une grande efficacité en reliant apprentissage et enjeux sociaux pertinents, bien qu'il nécessite davantage de ressources et de formation pour être pleinement mis en œuvre.

2. Apprentissage collaboratif
   - **Enseignants :** « Les activités de groupe sont essentielles pour les projets scientifiques » (Inf. 1). « Le travail en équipe améliore la capacité d'enquête » (Inf. 4).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

- **Théorie** : Processus collectif avec interdépendance positive (Johnson et al., 1994). « Génère des mécanismes d'apprentissage significatif » (Vaillant et Manso, 2019, p. 23).
- **Chercheuse** : La collaboration reflète le travail scientifique réel, mais nécessite une guidance pour éviter les contributions inégales.

3. Apprentissage expérientiel
   - **Enseignants** : « Les jeux didactiques créent des apprentissages mémorables » (Inf. 3). « Les pratiques de terrain sont indispensables » (Inf. 4).
   - **Théorie** : Le savoir se construit par la transformation de l'expérience (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2010b). Lie contextes réels et apprentissage (Samper et Ramírez, 2014).
   - **Chercheuse** : Bien que coûteux, l'apprentissage expérientiel offre les résultats les plus durables en compétences scientifiques.

4. Apprentissage significatif
   - **Enseignants** : « Nous relions la théorie à des phénomènes quotidiens » (Inf. 1). « Nous partons de ce qui est connu pour explorer le nouveau » (Inf. 3).
   - **Théorie** : « Nécessite de relier de nouveaux savoirs à la structure cognitive existante » (Moreira, 2017, p. 2). Processus d'attribution de sens (Latorre, 2017).
   - **Chercheuse** : « La connexion aux vécus personnels est le pont le plus efficace pour l'apprentissage scientifique. »

5. Constructivisme
   - **Enseignants** : « Les élèves construisent le savoir à travers des projets » (Inf. 1, 2, 3).
   - **Théorie** : « Reconstruction active de sens » (Coll et al., 1999, p. 9). « Processus d'élaboration personnelle » (Porlán, 2002, p. 19).
   - **Chercheuse** : Le constructivisme exige des enseignants hautement qualifiés pour guider convenablement le processus.

6. Compréhension profonde
   - **Enseignants** : « On cherche à ce qu'ils appliquent les concepts dans de nouveaux contextes » (Inf. 1). « Les démonstrations pratiques renforcent la compréhension » (Inf. 2).
   - **Théorie** : « Capacité à utiliser les connaissances de façon créative » (Otálora, 2009, p. 123). « Transférabilité des savoirs » (Gardner, 2000).
   - **Chercheuse** : La véritable compréhension se manifeste dans l'application innovante des concepts.

7. Développer la curiosité et la pensée critique
   - **Enseignants** : « Les questions investigables sont notre point de départ » (Inf. 1). « Le laboratoire stimule le questionnement » (Inf. 2).
   - **Théorie** : La curiosité comme moteur d'apprentissage (Naciones Unidas). Pensée critique comme antidote à la désinformation (Thrive Teaching, 2024).
   - **Chercheuse** : Ces compétences sont fondamentales pour former de véritables scientifiques et des citoyens éclairés.

8. Évaluation de l'apprentissage
   - **Enseignants :** « Nous évaluons les processus, pas seulement les résultats » (Inf. 3). « Le feedback continu est essentiel » (Inf. 5).
   - **Théorie :** « Approche régulatrice de l'apprentissage » (Amengual, 1989, p. 31). Intégrée au processus éducatif (Alves et Acevedo, 1999, p. 23).
   - **Chercheuse :** L'évaluation formative démocratise l'apprentissage, mais demande plus de temps enseignant.

9. Expérimentation
   - **Enseignants :** « Le laboratoire est notre meilleure salle de classe » (Inf. 1). « Les expériences développent des compétences analytiques » (Inf. 2).
   - **Théorie :** Base de la méthode scientifique (Canizales et al., 2004, p. 26). Va au-delà de la simple observation (Carvajal, 2011, p. 46).
   - **Chercheuse :** L'absence de laboratoires bien équipés est la principale limite au développement des compétences investigatives.

10. Formulation d'hypothèses
   - **Enseignants :** « Nous enseignons à formuler des prédictions vérifiables » (Inf. 3). « Les projets incluent la vérification des hypothèses » (Inf. 4).
   - **Théorie :** Explications provisoires (Vélez, 2001, p. 18). Prédictions vérifiables (Espinoza, 2018, p. 126).
   - **Chercheuse :** Cette compétence distingue la pensée scientifique du sens commun.

11. Interprétation critique des données
   - **Enseignants :** « Nous analysons les données des recherches scolaires » (Inf. 3). « Nous utilisons des statistiques de base dans les projets » (Inf. 5).
   - **Théorie :** Évaluation de l'information avec discernement (Paul et Elder, 2003, p. 4). Application pratique des savoirs (Educación Gratuita, 2024).
   - **Chercheuse :** Compétence essentielle à l'ère de l'infodémie et du big data.

12. Interdisciplinarité
   - **Enseignants :** « Nous intégrons biologie, physique et chimie » (Inf. 1). « Les projets abordent les problèmes sous plusieurs angles » (Inf. 5).
   - **Théorie :** Vision intégrative des savoirs (Morin, 1995). « Nécessaire pour les problèmes complexes » (Araya et al., 2006, p. 407).
   - **Chercheuse :** Briser les barrières disciplinaires est le principal défi curriculaire actuel.

13. Recherche et utilisation de preuves
   - **Enseignants :** « Les élèves collectent et analysent des données » (Inf. 2). « Nous utilisons la technologie pour la recherche » (Inf. 5).
   - **Théorie :** Fondement de la pratique scientifique (Ministerio de Educación, 2019a). Demande rigueur méthodologique (Secretaría de Educación Pública, s.f.).
   - **Chercheuse :** Il reste à développer davantage cette compétence dans le curriculum vénézuélien.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

14. Connaissances antérieures
- **Enseignants :** « Nous partons des idées préalables des élèves » (Inf. 3). « Nous relions à des expériences quotidiennes » (Inf. 3).
- **Théorie :** Structure cognitive initiale (Sulmont, 2022). "Ancrage pour de nouveaux apprentissages" (López, 2009, p. 5).
- Chercheuse : Ignorer les connaissances antérieures est l'erreur la plus fréquente de l'enseignement traditionnel.

15. Pensée critique
- **Enseignants :** « Nous encouragions le questionnement fondé » (Inf. 1). « Des débats basés sur des preuves » (Inf. 5).
- **Théorie :** "Stratégies et représentations mentales utilisées pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et apprendre de nouveaux concepts" (Shaw, 2014, p. 66). "Compétence citoyenne essentielle" (Benzanilla et al., 2018, p. 90).
- **Chercheuse :** Compétence-clé pour relever les défis du XXIe siècle.

16. Évaluation de l'apprentissage
- **Enseignants :** « Nous combinons évaluations formatives et sommatives » (Inf. 4). « Nous valorisons les processus, pas seulement les produits » (Inf. 3).
- **Théorie :** "Approche intégrale du curriculum" (Amengual, 1989, p. 31). "Orientée vers l'amélioration" (González, 1999, p. 36).
- **Chercheuse :** L'évaluation traditionnelle ne mesure pas les véritables compétences scientifiques.

Après avoir analysé les catégories précédentes, une théorisation a été élaborée, selon laquelle le développement des compétences scientifiques et de recherche dans l'enseignement secondaire général nécessite une praxis éducative fondée sur des modèles pédagogiques actifs, capables de transcender l'approche transmissive traditionnelle (Flórez, 1999).

Dans cette perspective, les enseignants de sciences naturelles utilisent l'Apprentissage Basé sur les Problèmes (ABP) comme stratégie centrale pour développer des compétences scientifiques et investigatives. Cette approche, caractérisée par le travail sur des problèmes réels, favorise la participation des élèves, le développement de la pensée critique et la collaboration en équipe (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010). Selon Marra et al. (2014), l'ABP permet aux étudiants d'appliquer leurs connaissances scientifiques à des situations authentiques, renforçant ainsi leur motivation et leur capacité à transférer ces savoirs à des contextes quotidiens.

Par ailleurs, cette stratégie est complétée par des activités ludiques, telles que les jeux didactiques, qui créent un environnement d'apprentissage dynamique et favorisent le développement cognitif, émotionnel et social (Mazabuel, 2016). Toutefois, pour une compréhension approfondie des compétences, des techniques d'argumentation scientifique sont intégrées, essentielles pour le raisonnement critique et la construction collaborative du savoir (Ribera de Parada, 2007 ;

Eggen & Kauchak, 2015).

Les enseignants mettent en œuvre l'apprentissage collaboratif pour développer les compétences scientifiques, en s'appuyant sur des interactions « en face à face » (Johnson et al., 1994). Cette méthodologie encourage l'échange de connaissances, les compétences sociales et le travail en équipe, éléments fondamentaux de la science en tant que pratique collective (Bunge, 2014). Selon Roselli (2016), la collaboration favorise la responsabilité partagée et la co-construction de solutions. Les projets collaboratifs préparent les élèves à résoudre des problèmes réels (Rivera de Parada, 2004), tout en développant la pensée critique et les compétences de recherche à travers le travail interdisciplinaire (Vaillant & Manso, 2019).

L'apprentissage expérientiel renforce les compétences scientifiques grâce à des activités pratiques telles que les dissections en laboratoire, où les élèves « observent directement l'anatomie cérébrale » (Inf. 2). D'après l'Universidad del Desarrollo (2021), cette approche implique l'application des connaissances dans des contextes réels, renforçant ainsi la pensée critique et l'autonomie. Kolb (1984) met en avant son cycle observation-réflexion-expérimentation, qui facilite la compréhension en profondeur et l'application pratique des concepts scientifiques. Les enseignants rapportent une plus grande motivation des élèves et un meilleur développement de leurs compétences de recherche lorsqu'ils sont acteurs de leur propre apprentissage (Inf. 5).

L'apprentissage significatif repose sur la connexion entre les savoirs antérieurs et les nouveaux (Tekman, 2021), permettant aux élèves de comprendre et d'appliquer des concepts scientifiques dans des contextes concrets. Les enseignants utilisent des stratégies telles que les projets et les débats pour encourager la pensée critique (Inf. 2). Cette approche favorise le développement des compétences de recherche et la conscience socio-environnementale (Inf. 4). De manière complémentaire, le constructivisme (Le Moigne in Perraudeau, 2001) encourage un apprentissage actif via l'ABP et les projets interdisciplinaires (Inf. 5), où les élèves construisent les savoirs de manière collaborative (Rosillo, 2018 ; Mamani, 2017).

Certains enseignants adoptent des stratégies ludiques issues de l'approche socioculturelle (Vygotsky, 2009), favorisant l'interaction et l'apprentissage collaboratif en sciences naturelles (Inf. 4). Toutefois, un modèle transmissif traditionnel centré sur l'enseignant et les contenus persiste encore (Flórez, 1999). D'autres enseignants, sans formation spécifique dans la discipline, privilégient les évaluations quantitatives au détriment des aspects didactiques. Les modèles fondés sur les compétences scientifiques visent à développer des habiletés de recherche par l'exploration et la pratique (Inf. 2), tandis que le constructivisme encourage l'expérimentation directe pour stimuler la curiosité et l'autonomie (Inf. 3).

Par ailleurs, l'enseignant doit assumer un « rôle de médiateur » (Vygotsky, 2009 ; Tebar, 2009), encourageant l'autonomie et un apprentissage significatif à travers des activités pratiques (Inf. 3). Tandis que certains adoptent une approche traditionnelle basée sur la mémorisation et l'évaluation comportementale (Flórez, 1999 ; Novak & Gowin, 1988), d'autres valorisent le constructivisme en facilitant des expériences de recherche (laboratoires, projets) qui développent les

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

compétences scientifiques (Dewey, 1960). L'apprentissage par découverte demande à l'élève de sélectionner et d'analyser activement l'information (Novak & Gowin, 1988), tandis que l'enseignant guide le processus à travers l'évaluation formative et des questions clés, en vue d'un apprentissage véritablement significatif.

L'utilisation de stratégies pédagogiques innovantes, comme l'intelligence artificielle (IA), stimule le développement des compétences scientifiques et de recherche par un apprentissage actif et personnalisé (Inf. 4). L'IA permet des simulations et l'analyse de données, favorisant ainsi la pensée critique et l'interdisciplinarité. D'autres techniques incluent : *(a) le brainstorming* (Cirigliano & Villaverde, 1981 ; Pimienta, 2008), qui stimule la créativité à travers la génération d'idées libres et structurées ; *(b) les exposés oraux* (Castro, 2017), où les élèves organisent et communiquent des connaissances scientifiques ; *(c) les discussions de groupe* (Cirigliano & Villaverde, 1981), facilitant l'échange d'idées dans un cadre collaboratif ; *(d) la formulation de questions* (Inf. 6), essentielle au développement de la pensée critique et de la démarche d'investigation ; *(e) la résolution de problèmes* (Inf. 4), qui consiste à appliquer les connaissances théoriques à des situations réelles ; *(f) les conversations dirigées* (Centre de Recherches et de Services Éducatifs, s.d.), encourageant le dialogue réflexif ; *(g) les débats* (Cirigliano & Villaverde, 1981 ; Pimienta, 2008), qui stimulent l'argumentation et la participation active (Inf. 4, 5 et 6).

En ce qui concerne la catégorie axiale évaluation des apprentissages en sciences naturelles, celle-ci adopte un caractère formatif et processuel, permettant aux enseignants d'identifier des écarts et d'ajuster les stratégies pédagogiques (Flórez, 1999 ; Amengual, 1989). L'évaluation formative, mise en avant dans les témoignages des enseignants (Inf. 5 et 6), fournit une rétroaction en temps réel, facilitant l'amélioration continue. Stefflebeam (1987) souligne son rôle comme guide pour la prise de décision, tandis que l'évaluation sommative (Camilloni, 1998) certifie les apprentissages et les compétences scientifiques, intégrant hypothèses, expérimentation et analyse (Inf. 5).

L'évaluation processuelle (Alves et Acevedo, 1999) valorise la performance, l'attitude et le rendement (Estévez, 2000), allant au-delà des résultats finaux. Des techniques telles que l'observation (comptes rendus anecdotiques, échelles d'évaluation) permettent d'évaluer des compétences pratiques et collaboratives (Inf. 2, 4 et 6), bien qu'elles nécessitent une attention particulière pour éviter les biais subjectifs. Des instruments tels que les journaux descriptifs (Inf. 5) et les grilles d'observation optimisent l'objectivité.

D'autre part, dans un cadre intégrateur et à titre de synthèse, il est proposé que les compétences scientifiques et investigatives constituent un pilier fondamental de la formation éducative contemporaine, intégrant des dimensions cognitives, procédurales et attitudinales. Dans une perspective constructiviste (Vygotsky, 1978 ; Piaget, 1968), ces compétences transcendent la simple acquisition de connaissances, en promouvant des habiletés essentielles pour l'analyse critique et la résolution de problèmes complexes. Les compétences cognitives impliquent la capacité d'analyser, de comprendre, d'interpréter et d'expliquer des concepts ou des phénomènes scientifiques. Celles-ci comprennent :

- Argumentation scientifique. La capacité à structurer des raisonnements fondés sur des preuves, fondamentale dans la communication des résultats et la réfutation d'idées. « C'est lorsque l'on propose un argument que l'on donne une raison de penser que sa conclusion est vraie » (Iacona, 2018 p. 65). « C'est la capacité de formuler des questions, d'expérimenter et de communiquer ses découvertes de manière efficace » (Inf. 5), une compétence centrale dans le processus scientifique, puisqu'elle favorise une communication structurée qui soutient les conclusions avec des preuves solides.

- *Compréhension de concepts scientifiques*. Il s'agit d'une compétence essentielle dans la formation et le développement de compétences investigatives, puisqu'elle implique non seulement la mémorisation d'informations, mais aussi la capacité de comprendre et de relier différents concepts entre eux. Selon Pérez (2008, p. 76), c'est une « construction théorique dont l'objectif est de prédire la survenue d'événements ou de résultats expérimentaux et d'expliquer des faits déjà survenus ».

- *Expliquer des phénomènes ou des faits scientifiquement*. « Le fait existe ou est à la disposition du chercheur avant la construction de la théorie censée les expliquer » (Díaz et al., 2005, p. 101), ce qui implique que la réalité observable doit être interprétée à travers l'intégration de différentes approches et théories.

- *Hypothèses*. Cela implique la capacité de faire des prédictions fondées sur des connaissances scientifiques et sur l'observation de schémas, c'est-à-dire d'apprendre à planifier « les problèmes qui émanent de l'analyse de la relation entre la connaissance théorique et empirique » (Díaz et al., 2005, p. 100).

- *Pensée critique*. C'est la capacité à répondre aux problèmes de l'environnement (Guzmán et al., 2019).

- *Interpréter des données et des preuves de manière critique*. Cela consiste à évaluer les informations obtenues pour en extraire des conclusions valides et fondées.

D'autre part, on retrouve les compétences procédurales qui intègrent des habiletés pratiques essentielles à la recherche scientifique comme l'investigation. Ces compétences encouragent l'application de la méthode scientifique dans des contextes réels, en développant l'observation, l'analyse critique et la résolution de problèmes (Inf. 2). L'expérimentation active — comme l'étude des arcs réflexes chez les amphibiens (Inf. 6) — consolide des apprentissages significatifs en liant théorie et pratique (Inf. 2), préparant les élèves aux défis scientifiques contemporains.

Ces compétences comprennent : *(a) Construire et évaluer des modèles ou prototypes :* cela implique l'application de connaissances scientifiques pour créer et améliorer des modèles ou dispositifs expérimentaux. Grâce à ces activités, on leur donne l'opportunité de « concevoir des solutions créatives et efficaces » (Inf. 4) répondant à des problèmes contemporains. (*b) Investi-*

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

gation : elle constitue un pilier fondamental de l'éducation scientifique, car elle pousse les élèves à explorer, questionner et découvrir le monde qui les entoure.

Concernant les compétences attitudinales, ce groupe inclut les compétences qui favorisent le développement d'attitudes fondamentales pour le travail scientifique. Parmi celles-ci, on distingue : *(a) Développer la curiosité et la pensée critique :* « favoriser la curiosité et la pensée critique est essentiel pour que les élèves comprennent et intègrent les compétences scientifiques et investigatives » (Inf. 2). *(b) Rechercher, évaluer et utiliser des informations scientifiques :* cela implique une attitude de recherche constante de connaissances, ainsi que la capacité de distinguer les sources d'information valides des non valides. « Il faut identifier et résoudre des problèmes dans le contexte réel afin d'affronter des problématiques concrètes » (Inf. 3).

Il convient de souligner que le développement des compétences scientifiques dépasse la simple acquisition de connaissances, en intégrant des dimensions cognitives, procédurales et attitudinales. Dans une approche constructiviste, on favorise la pensée critique (analyse, évaluation et synthèse de l'information), l'argumentation scientifique (structuration d'idées fondées sur des preuves) et l'investigation (formulation d'hypothèses et conception expérimentale). Ces compétences encouragent des habiletés métacognitives et la résolution de problèmes complexes dans un cadre interdisciplinaire. En outre, des attitudes telles que la curiosité, l'engagement éthique et la créativité sont essentielles pour appliquer les connaissances scientifiques dans des contextes réels, renforçant le lien entre théorie et pratique. La communication efficace (orale, écrite et numérique) complète ce profil, en garantissant la transférabilité du savoir.

Conclusions

À la fin de cet article, il est conclu que les références théoriques analysées soulignent la nécessité de passer d'un modèle éducatif traditionnel à un modèle interdisciplinaire, centré sur le développement de compétences scientifiques et de recherche. Les théories constructivistes (Piaget, Vygotsky, Ausubel) et les modèles actifs (recherche, découverte) fournissent des outils pour concevoir des pratiques pédagogiques favorisant la curiosité, la pensée critique et l'application des connaissances dans des contextes réels. L'intégration de ces perspectives, accompagnée de stratégies didactiques innovantes, peut transformer les salles de classe en espaces où les élèves non seulement apprennent la science, mais pensent et agissent comme des scientifiques.

De même, il est conclu que la praxis éducative dans les compétences scientifiques et de recherche repose sur des modèles pédagogiques actifs, tels que l'*apprentissage par problèmes et par projets*, qui favorisent l'application des connaissances dans des contextes réels. Ces méthodologies, associées à des stratégies comme *le débat* et la *discussion en groupe*, encouragent la pensée critique et la construction collaborative du savoir. L'*évaluation formative*, avec un retour d'information continu et des critères clairs, assure un apprentissage significatif et adaptatif. L'intégration de ces approches dans l'enseignement — centré sur l'élève — enrichit le processus éducatif, préparant les étudiants à relever des défis académiques et pro-

fessionnels avec des outils analytiques, créatifs et collaboratifs.

Enfin, il est conclu que les compétences scientifiques et de recherche s'articulent autour de trois dimensions clés : *(a) Cognitive* (pensée critique, argumentation fondée sur des preuves et compréhension interdisciplinaire des phénomènes, fondée sur des théories comme celles de Piaget et Vygotsky). *(b) Procédurale* (investigation, interprétation des données et construction de prototypes, selon l'approche « apprendre en faisant » de Bruner et Dewey). *(c) Attitudinale* (curiosité comme moteur de l'apprentissage et éthique scientifique).

Ces compétences, intégrées dans l'enseignement secondaire général, forment des citoyens capables de résoudre des problèmes complexes, d'innover et d'assumer des responsabilités dans un monde interconnecté, en combinant rigueur scientifique, créativité et conscience sociale.

Références

Alves, E. et Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexiones para la transformación de* la realidad educativa. Ediciones Cerined.

Amengual, B. R. (1989). *Evaluación formativa.* Editorial Cincel.

Arias, G, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad,* 33, 53-62. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647

Barón, P. L. L. (2019). *Formación metodológica para el desarrollo de competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media.* https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2826/Tesis%20final %20Lorena%20Bar%c3%b3n-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benzanilla, A. M. J., Poblete, R. M., Fernández, N. D., Arranz, T. A. et Campo, C. L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. E*studios Pedagógicos*, 44(1), pp. 89-113. https://www.scielo.cl/pdf/estped/ v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf

Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación.* Unión Tipográfica Editorial Hispano.

Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía.* Editorial Sudamericana.

Castro, L. I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula.* Editorial Razón y Palabra.

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (s.f). *El conversatorio como una técnica de aprendizaje.* https://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/Guía%20didáctica.-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

%20Raíces%20y%20moda.pdf

Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social.* Gedisa.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Aguilar.

Cirigliano, G. F. J. et Villaverde, A. (1981). *Dinámicas de grupo y educación.* 14ª edición. Hvmanitas.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I et Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula.* Grao.

Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación.* Editorial Losada.

Díaz, B. F. et Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, N. V. P., Calzadilla, N. A et López, S. H. (2005). Una aproximación al concepto de hecho científico. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 100-111. https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26088

Eggen, P. et Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.* Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, S, M. F. (2017). *Estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela de Cultura Física de la Universidad Técnica de Babahoyo.* https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiGlp3J-8uAAxWS_rsIHStwDMoQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcybertesis.unmsm.edu.pe%2Fhandle%2F20.500.12672%2F6965&usg=AOvVaw2LWDhNc4Bi2TlNQig_bfpb&opi=89978449

Flórez, O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición.* McGrawHill.

Freire, P., (2012). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI.

Frola, P. et Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias diseños eficientes de intervenciónpedagógica.* Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

Gadamer, H, G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.

Galeano, M, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Fondo Editorial

Universidad EAFIT.

Gamboa, S, A. A., Hernández, S, C. A. et Prada, N, R. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias. *Plumilla Educativa*, 14(1), 13-26. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLpLfv7q-JAxU2SzABHWoPPQcQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistasum.umanizales.edu.co%2Fojs%2Findex.php%2Fplumillaeducativa%2Farticle%2Fview%2F3827&usg=AOvVaw1k3KhBYkyqPWD9j44ZkYsh&opi=89978449

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.

Gil, P. D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 11(2), 197-212. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjiq5mq76-JAxULSTABHbSbNrAQFnoECBYQAQ&url=http%3A%2F%2Fenvia3.xoc.uam.mx%2Fsite%2Fuploads%2Flecturas_TID%2Funidad1%2FGil%2520Perez.pdf&usg=AOvVaw2YoXRTZFYOl6vHwprWMcxG&opi=89978449

González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES, Universidad de La Habana.

Guzmán, D. A. P., Oliveros, C. D. y Mendoza, G. E. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *Signos-Investigación en Sistemas de Gestión*, 11(2), 23-40. https://www.redalyc.org/journal/5604/560460636001/html/#:~:text=Las%20competencias%20científicas%20favorecen%20el,a%20los%20profesionales%20recién%20graduados

Herrera, P, P. R. (2016). *El desafío de los profesores para aplicar el enfoque indagatorio en sus clases de ciencias: Análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de profesores de educación parvularia y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80942

Hymes, D. (1986). *Acerca de la competencia comunicativa: Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia.

Iacona, A. (2018). *La argumentación*. Universidad Autónoma de Maduro. https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico /Argumentacion.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Johnson. D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Editorial Paidós. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional.* Universidad Champagnat.

Ley 30 de 1992. (Diciembre 28). *Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992.* https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

López, R. J. A. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos.* https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/ csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

Lupión C, T. et Martín, G, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-705. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiMqdG1jbSJAxVGRjABHaCLEA0QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.uca.es%2Findex.php%2Feureka%2Farticle%2Fview%2F2999&usg=AOvVaw1rQeJGnz5pfZkRhzNlgd0d&opi=89978449

Mamani, C. W. (2017). *Constructivismo y socioconstructivismo.* Asociación Educativo. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7pq_rsJiJAxUCSzABHbdYAn8QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fugelpuno.edu.pe%2Fweb%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F05%2FConstructivismo-y-socioconstructivismo_-feb-2017OK.pdf&usg=AOvVaw1hYHM9x_M0aJhoy2fcaUPY& opi=89978449

Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238. https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problem-based_learning_works. pdf

Martínez, M, M. (2012). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación.* 2a edición ed. Trillas.

Mazabuel, C. F. (2016). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Políndara del Municipio de Totoró.* Trabajo de grado de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales, Popayán – Colombia. https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2737/PROYECTO%20DE%20GRADO%20CARLOS%20MAZABUEL2016%20MAESTRIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Ministerio de Educación. (2019a). *Habilidades y etapas de la investigación científica*. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Ciencias-Naturales/Habilidades-y-etapas-de-la-investigacion-cienti fica/

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Novak, J. D. et Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Otálora, S. S. (2009). *La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la for*mación de docentes. *Revista temas*, 3. 121-130. https://dialnet. unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894332

Pérez, M. L. A. (2008). Estructura y uso de los conceptos científicos. *Krei*, (10), 75-87. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0pYnn5a-JAxVzRjABHdYiB-4QFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3202584.pdf&usg=AOvVaw0xLkVV6pOb9XWSxdoF3Zt&opi=89978449

Perraudeau, M. (2001). *Piaget Hoy. Respuestas a Una Controversia*. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir las Competencias desde la Escuela*. Artmed Editora.

Piaget, J. (1968a). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Piaget, J. (1968b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.

Pimienta, P. J. H. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. 3ª edición. Pearson Educación.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. 6ª. Ed. Díada Editoral S.L.

Pozo, J. I. et Gómez, C, M. Á. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 74-79.

Ribera de Parada, A. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Estrategia para dinamizar la cátedra universitaria. *Población y desarrollo*, (4), 29–35. https://doi.org/10.5377/creaciencia.v0i4.9161

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Rivera, L. J. M. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa año*, 8(14), 47-52. http://online.aliat.edu. mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis.* 2a ed. FEDEUPEL.

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Rosillo, J. J. (2018). Constructivismo y socioconstructivismo. https://danielalmeyda.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/tema-1-constructivis mo -y-socioconstructivismo.pdf

Samper, B. A. et Ramírez, L. A. (2014). *Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencia.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/server/ api/core/bitstreams/df21c205-3903-40dc-823ef7ebb556fa09/content

Sánchez, S. I. R. et Herrera San Martín, E. d. C. (2019). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias científicas en física a través de la Uve Gowin. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 14(2), 17-28. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-66662019000200002

Secretaría de Educación Pública. (s.f). *Área de conocimiento Ciencias Naturales. Documento de trabajo y de consulta para propiciar el diálogo y el intercambio de ideas y puntos de vista con las comunidades educativas de la Educación Media Superior en México.* https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Ciencias%20naturales%20s.pdf

Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking. *Music Educators Journal*, 101(2), 65-70. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114544 376

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemáfica: guía teórica y práctica.* Paidós-MEC.

Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si revisamos en qué consisten los conocimientos previos? *Educared* https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-revisamos-en-que-consisten-los-conocimientos-previos/

Tébar, B. L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje.* Magisterio.

Tekman. (2021). ¿Qué estrategias utilizar para alcanzar un aprendizaje significativo en el aula? *Blog 13/04/2021.* https://www.tekmaneducation.com/aprendizaje-significativo-aula/

Thrive Teaching. (2024). *La curiosidad potencia su capacidad de pensamiento crítico.* https://thriveteaching.org/es/curiosity/

Tobón, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior.* ECOE.

Tobón, S. (2006b). *Aspectos básico de la formación basada en competencias.* Proyecto Mesesup.

Universidad del Desarrollo. (2021). *7 consejos para implementar el Aprendizaje Experiencial.* https://practicaspedagogicaspsicologia.udd.cl/files/2020/11/plantilla5_a_experiencial.pdf

Vaillant, D. et Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo.* SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. https://panorama.oei. org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf

Veloza, R, R. A. et Hernández, S, C. A. (2018). *Valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica.* https://publicaciones.autonoma.edu.co/index. php/anfora/article/view/512

Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje.* La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* 3ª ed. Crítica.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Dires et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana múltiples

Adrián Filiberto Contreras Colmenares
https://orcid.org/0000-0001-6711-3649
San Cristóbal, État de Táchira / Venezuela

Alba Lucía Barajas Lizcano
https://orcid.org/0000-0002-1157-2907
Bucaramanga, Santander / Colombia

Reçu : mai / 7 / 2025 **Accepté :** mai / 21 / 2025

Comment citer cet article : Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Dires et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 51-68. https://doi.org/10.59654/2ptecf78

* Article présenté comme une première avancée de la recherche : Stratégies didactiques de la lecture et de l'écriture : une étude interprétative des pratiques d'enseignement des enseignants de l'enseignement primaire dans les établissements scolaires du secteur rural de la municipalité de Rionegro (Santander-Colombia). Recherche faisant partie de la thèse de doctorat.

** Professeur émérite de la Universidad de Los Andes-Táchira. Catégorie titulaire. Retraité. Spécialiste en gestion publique, mention décentralisation des services éducatifs. Spécialiste en planification pour le développement rural. Spécialiste en droit administratif. Maître en éducation, mention administration éducative. Docteur en éducation, avocat. Chercheur PEI. ULA. Programme Promoción del Investigador (PPI) N° 6263. Professeur invité dans les programmes de master et de doctorat de plusieurs universités. Ancien coordinateur de l'assistance juridique de l' Dirección de Cultura del Estado Táchira.

*** Licenciée en éducation de la petite enfance avec une spécialisation en art et en ludique. Spécialiste en éducation mathématique. Titulaire d'un master en éducation de l' Universidad Industrial de Santander. Docteure en éducation de l' Universidad Nacional del Rosario (Argentina). Actuellement enseignante dans le cycle primaire à l'Institución Aguada de Ceferino, municipalité de Girón (Santander). Courriel : albalucia0369@yahoo.es

Résumé

Discuter des *decires* et *haceres* cherche à établir la relation entre ce que les personnes font et ce qu'elles disent. Dans cet acte scriptural, du point de vue théorique, il s'appuie sur l'action sociale de Goffman (1959). Herrera et Soriano (2004 : 71) indiquent : « Le monde des relations en face à face est également régi par un système articulé et persistant de règles, de normes et de rituels ». L'intelligibilité des savoirs chez les enseignants connecte le *hacer* et le *decir*, en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Le paradigme interprétatif a permis de comprendre la réalité par le biais de l'ethnographie. Trois enseignants ayant une formation propre et quatre bénéficiant des Bourses d'Excellence du MEN ont été sélectionnés. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des deux groupes, ainsi qu'une analyse des guides d'apprentissage, des orientations curriculaires et des Standards de Langue Castillane. L'ensemble a permis de déterminer l'importance de promouvoir une formation continue pour les enseignants..

Mots-clés : *decires*, *quehaceres*, action sociale, lecture, écriture, savoirs, enseignants.

Resumen

Discurrir sobre los *decires* y *haceres* busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teorético, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: "El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales". La comprensibilidad de los saberes en los docentes conexiona el *hacer* y el *decir*, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: *decires*, *quehaceres*, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Introduction

Un aspect central, qui se développe dans ce discours scriptural, est lié à la compréhension du niveau de connaissance proposé par l'enseignant en ce qui concerne l'apprentissage et le développement de la lecture et de l'écriture des élèves de l'enseignement rural en Colombie. Ainsi, dans la rencontre avec les pratiques des enseignants, les traces de leur formation professionnelle se manifestent, tant dans les préconceptions qu'ils possèdent que dans les connaissances procédurales qu'ils appliquent et avec lesquelles ils interagissent dans la réalisation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il convient de noter que, fréquemment, des contradictions apparaissent entre les savoirs, leurs croyances, leurs dires et l'action pédagogique. Il est également pertinent de considérer que l'enseignant qui travaille dans le secteur rural est envoyé enseigner avec peu de connaissances sur les exigences didactiques de l'enseignement dans une classe multi-niveaux. Les universités ne prévoient pas dans

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

leur curriculum d'études ni dans le processus de formation l'alphabétisation concernant cette méthodologie.

Ainsi donc, pour entreprendre une stratégie face à ces défis, l'enseignant doit être créatif et innovant dans la transposition didactique, de manière à pouvoir adapter le savoir théorique qu'il possède aux nouvelles réalités du contexte rural. Il est nécessaire de rappeler avec García (2012 : 1) que « ...le savoir théorique est un type de connaissance qui repose sur des concepts et des théories pour comprendre la réalité ».

Et sous cette prémisse, il a donc d'abord été nécessaire d'identifier les carences des élèves afin de pouvoir planifier des stratégies adaptées à divers environnements. Deuxièmement, une didactique a été proposée qui ne se concentre pas seulement sur l'alphabétisation traditionnelle, mais qui intègre également une lecture culturelle et sociale, en comprenant l'alphabétisation comme un processus plus large qui va au-delà de la connaissance de l'alphabet. De même, les différents rythmes d'apprentissage des élèves ont été pris en compte, en accordant du temps et des expériences actives qui favorisent le développement de leurs connaissances.

Par conséquent, effectuer un changement avec des actions didactiques innovantes, basées sur les approches pédagogiques contemporaines, dans l'action pédagogique, va devenir une influence positive pour l'apprentissage des élèves. Mais cela est possible si l'on considère les processus d'enseignement avec une diversité de situations propres au milieu rural, en tenant compte de l'existence de plusieurs niveaux dans la classe. De plus, les dispositifs ou livrets d'apprentissage existants de l'Escuela Nueva, l'enseignant les utilise sans comprendre la méthodologie. Ici, on pourrait former l'enseignant au bon développement de ceux-ci en classe. De plus, il est nécessaire d'offrir des connaissances – dans leur maîtrise conceptuelle et procédurale –, à travers un processus de mise à jour des livrets vers un langage dynamique et cohérent avec le milieu.

Avec ce qui précède, néanmoins, on pourrait dire qu'il y a peu de préparation pour l'enseignant rural en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les classes multi-niveaux. C'est pourquoi ce travail s'attache particulièrement, d'une part, aux pratiques et aux dires de certains enseignants ayant participé au programme de Becas para la Excelencia offert par le Ministerio de Educación Nacional (MEN), octroyées en 2018 et 2022 ; d'autre part, on les compare aux pratiques et aux dires des enseignants ayant une formation indépendante. Il est également pertinent de considérer que l'enseignant qui travaille dans le secteur rural est envoyé former et enseigner avec peu de connaissances sur les exigences didactiques d'une classe multi-niveaux. Il est bien connu que les universités ne prévoient pas dans leur programme d'études, et encore moins dans leur formation, l'alphabétisation concernant cette méthodologie multidisciplinaire et multi-niveaux éducatifs.

Face à cela, l'enseignant – souvent aussi sans formation pédagogique, car il exerce d'autres professions : avocats, économistes, ingénieurs – relève le défi de chercher et de trouver des stratégies qui lui permettent de développer les orientations curriculaires établies par le Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), en particulier celles qui concernent le domaine du langage (dans ses domaines de lecture et d'écriture), points focaux de cette dissertation. Ici, on pourrait former l'enseignant au bon

CC BY NC SA

développement de ceux-ci en classe. Avec ce qui précède, on pourrait dire qu'il y a peu de préparation pour l'enseignant rural. C'est pourquoi ce travail s'attache particulièrement aux pratiques de certains enseignants ayant participé au programme de Becas para la Excelencia offert par le Ministerio de Educación Nacional, ainsi qu'aux enseignants ayant une formation indépendante.

Fondement

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'enseignant doit avoir connaissance de la manière dont l'enfant construit la lecture et l'écriture à partir de ses savoirs antérieurs. En réponse à la question posée, on observe que, lorsqu'un enfant arrive à l'école, il possède déjà des connaissances préalables en lecture et en écriture. Par conséquent, ces savoirs préalables constituent le fondement sur lequel repose la création de nouvelles connaissances. Comme l'indique Piaget (2017 : 840) : « …l'apprentissage est la construction que fait le sujet dans le développement de nouveaux contenus qu'il assimile et qu'il accommode ». Ainsi, l'élève possédant une vaste culture en lecture disposera de significations diverses qui lui permettront d'élargir la communication. En lien avec cet aspect communicationnel, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre autres (cités par Callou, 2005 : 13) affirment :

> « …ils nous montrent l'importance d'appliquer la communication pour développer des aspects communautaires tels que la santé, la technologie, la culture, les problèmes de communication, les difficultés de relation avec les immigrés, le chômage, etc. Et les projets, dans la mesure où ils sont implantés, doivent fournir à la communauté les connaissances nécessaires afin qu'après leur intervention, elle puisse "marcher seule" ; c'est-à-dire que la communauté elle-même trouve la solution à ses problèmes, à travers la communication pour le développement, et qu'elle continue à se développer de plus en plus. »

Comme on peut l'observer, la communication, quel que soit le contexte dans lequel elle est mise en œuvre, a le potentiel de renforcer divers domaines et aspects au sein d'une communauté. Dans le contexte de l'éducation en milieu rural, la communication permettra de renforcer l'apprentissage significatif des élèves, avec le soutien des enseignants, par l'intégration de stratégies favorisant la rencontre avec la lecture et l'écriture.

Or, l'enseignement doit favoriser des environnements d'apprentissage avec un langage accessible et des stratégies diversifiées qui stimulent le développement des élèves. En ce sens, il est opportun de signaler que, même aujourd'hui, l'éducateur poursuit ses pratiques selon des paradigmes conventionnels ; comme la division des mots, la répétition de l'écriture et l'activisme des tâches dénuées de sens ; tout cela démotive l'élève. Dans ce cas, il faut transformer la planification avec des directives didactiques orientées vers des actions qui motivent à former des élèves critiques dans ces compétences.

Autrement dit, le développement d'un environnement d'alphabétisation oriente l'interaction de l'élève avec des matériaux et des actes de lecture et/ou d'écriture signifiants, c'est-à-dire qu'il met en scène ses savoirs antérieurs ainsi que les nouvelles problématisations et connaissances

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

qu'il élabore sur la lecture et l'écriture. Il s'agit du processus de construction et de reconstruction du langage écrit. On comprend que l'élève élabore des hypothèses qui expriment des modes d'interprétation et de savoir, des procédures qui évoluent vers la maîtrise de l'écriture conventionnelle. Dans ce processus, l'élève reçoit des orientations l'invitant à raisonner sur ses productions et interprétations, et également à réviser et évaluer ses propres productions.

Dès lors, une question se pose : comment se produit l'avancée dans la lecture et l'écriture ? À ce sujet, Ferreiro (1982) propose que le processus de lecture et d'écriture s'oriente selon deux prémisses ; en premier lieu, l'enfant réfléchit à l'écriture et tente de reconstruire sa nature alphabétique en écrivant et en comparant ses productions avec l'écriture conventionnelle, à condition qu'il ait des opportunités de participer à des actes de lecture et d'écriture signifiants. Ainsi, il cherche à comprendre son environnement lettré en développant ses propres hypothèses, qu'il reformule jusqu'à maîtriser le système d'écriture conventionnel. En accord avec cela, Fusca (2016 : 1) affirme :

> « L'une des premières idées que les enfants élaborent lorsqu'ils commencent à s'interroger sur ce que peut dire un texte écrit, est que les lettres représentent le nom des objets » (Ferreiro, 1987). [Et] Cela a été dénommé "hypothèse du nom" (Ferreiro et Teberosky).

En second lieu, leurs schémas changent et se confrontent à la langue écrite conventionnelle à mesure qu'ils ont l'occasion d'interagir avec une diversité de textes. Dans cette perspective, selon les mots de Ferreiro (2011 : 31) :

> « ..."savoir comment" signifie connaître les processus de construction de l'hypothèse développée par l'enfant pour s'approcher de l'écriture, c'est comprendre que l'enfant passe à la représentation de l'écriture syllabique dans sa quête des lettres, c'est comprendre que la syllabe fait partie d'un tout et que ce tout forme le mot. »

En somme, connaître comment l'élève construit l'écriture aide l'enseignant à fournir des modèles qui contribuent à la construction de la lecture et de l'écriture. Toutefois, dans le développement des stratégies éducatives, l'école en contexte rural présente des points névralgiques avec l'éducation populaire. D'une part, l'enseignant, peut-être pressé de respecter le curriculum, finit par enseigner selon un héritage culturel, ce qui complique une approche qualitative de l'enseignement. Il en résulte une pédagogie peu innovante dans l'éducation. D'autre part, les communautés éducatives résistent à transformer l'enseignement en un processus fondé sur la construction du savoir, ce qui pourrait aider l'élève à comprendre les raisons de la lecture et de l'écriture. On considère souvent comme bon éducateur celui qui enseigne à l'aide d'exercices mécaniques (lignes d'écriture) et de manuels de mots générateurs (manuel de Nacho).

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est nécessaire de revoir les trois approches proposées par Vernon (2013 : 1), car : « ...les trois renvoient à des théories explicatives assez dif-

CC BY NC SA

férentes de ce que sont la lecture et l'écriture ». Ces approches sont : (a) l'enseignement direct ; (b) le langage intégral ; (c) l'approche constructiviste. En ce qui concerne l'enseignement direct, Vernon (2013 : 1) note : « ...c'est peut-être l'approche la plus répandue au monde ; elle dérive d'une série de recherches regroupées sous le nom de conscience phonologique ».

Tandis que dans l'approche du langage intégral, Vernon (2013 : 1) signale que l'écriture : « Est un apprentissage 'naturel', car l'enfant est entouré de personnes ; par conséquent, il apprend à communiquer. L'enseignant est un guide, la compréhension de la lecture est une transaction entre le lecteur et le texte ». Selon cette perspective, l'apprentissage se fait de manière "naturelle", au fur et à mesure que se développe la compétence communicationnelle.

Cette approche est celle du langage intégral, elle a été proposée par Goodman (2003 : 77) qui affirme :

> « Tout enfant apprend à parler sans qu'on lui enseigne explicitement à le faire, parce qu'il est entouré de personnes qui utilisent leur langue pour communiquer ». De même, l'enfant qui vit dans un milieu social qui utilise l'écriture comme moyen de communication apprendra à lire et à écrire parce qu'il veut et a besoin de participer aux conventions de son milieu, parce qu'il doit communiquer.

De même, Vernon (2013 : 3), à propos de l'approche fondamentale de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, située dans une perspective intégrale, affirme aussi :

> « ...l'approche constructiviste partage certains points avec le langage intégral, en particulier l'idée de lire et écrire comme activités communicatives, et les enfants doivent être en contact avec différents types de textes dès le début. Les deux [approches] partagent la notion que lire ne consiste pas à décoder, mais à chercher du sens. »

En résumé, enseigner l'acte constructif du processus de lecture et d'écriture suppose, de la part de l'enseignant, de connaître bien plus que le système d'écriture. Il s'agit de comprendre la nature du langage écrit qui traverse les pratiques sociales de lecture et d'écriture des apprenants.

Ainsi, à propos de l'acte d'écriture, Ferreiro (2006 : 5) indique : « L'écriture est un processus de construction interactive que l'enfant développe pour représenter ses expériences de la langue ». De même, il faut concevoir l'écriture comme une compétence, qui est aussi complexe, multiréférentielle et multiprocessuelle, car elle intègre plusieurs sous-processus. Et sa maîtrise nécessite également que l'écrivain élabore des contenus et les organise adéquatement en ce qui concerne leur présentation. Ainsi, il pourra établir une véritable harmonisation entre quoi écrire et comment le faire.

Cela implique que l'enfant développe son processus progressivement, qui se consolide peu à peu, dans la mesure où il est de plus en plus confronté à ces processus et acquiert une meilleure maîtrise de ceux-ci. Toutefois, même si on considère l'émergence de l'intérieur, elle nécessite le

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

soutien d'adultes ou de pairs médiateurs pour que, jour après jour, l'enfant ait davantage de contacts avec des textes attrayants, intéressants et significatifs, de manière à susciter son intérêt pour comprendre le texte auquel il est confronté.

Ainsi, l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fonde sur ce processus d'alphabétisation, étant une action humaine et sociale, qui devient un appui pour l'apprenant ; celle-ci est facilitée par l'action de l'enseignant, qui agit comme un des médiateurs significatifs dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, enseigner la lecture et l'écriture est une action complexe à cause de la multiplicité des éléments qui intègrent le processus lui-même.

C'est pourquoi, comme l'affirme Sobrino (2016 : 4) :

> « ..."être alphabétisé" implique, certes, de disposer d'un continuum de compétences en lecture, écriture, calcul et numération appliquées aux contextes sociaux où elles sont requises – notamment la santé et la justice, le travail et l'éducation –, mais dans les conditions actuelles de changement, il ne s'agirait pas d'un état achevé, mais d'un processus qui s'auto-alimente constamment... »

Comme on peut le comprendre, le processus d'enseignement est multifactoriel ; il ne se limite pas à la lecture et à l'écriture. Il va bien au-delà. Il intègre divers domaines du savoir, tant conceptuels que procéduraux. Or, l'aspect lié à la lecture et à l'écriture, en ce qui concerne les paroles et les actions de l'enseignant, n'est qu'une perspective, qui devient le point focal de cette dissertation écrite, à partir de l'approche de cet objet par un processus de recherche. Par conséquent, à partir de cette élaboration, on aborde ce qui concerne le développement de cette compétence chez les apprenants, surtout les élèves de première année en milieu rural.

Concernant l'organisation de la tâche, dans la perspective constructiviste, on soutient que l'enseignement de la lecture et de l'écriture, selon la vision de Piaget (cité par Arias et al., 2017 : 837) : « ...les êtres humains apprennent intérieurement à construire, organiser leurs schémas mentaux en fonction des différentes étapes de développement qu'ils traversent, de l'enfance à l'âge adulte ». Par conséquent, orienter la lecture et l'écriture se fonde sur la façon dont l'étudiant organise ses schémas (comprendre, construire et communiquer). Pour cela, Piaget (dans Arias Arroyo et al., 2017) propose un apprentissage actif par découverte. Alors, la question se pose : comment enseigner la lecture et l'écriture ? La réponse consiste à considérer les processus intégrés qui doivent être réfléchis.

De même, le Ministerio de Educación Nacional (1998), dans les lignes directrices curriculaires de Langue Castillane, à partir des propositions de Ferreiro, Teberosky, Rincón et Villegas, propose la lecture et l'écriture ; c'est-à-dire qu'il vise un enseignement qui prenne en compte les schémas cognitifs de l'élève, afin qu'il explore chaque processus de construction de la lecture et de l'écriture, et que l'alphabet soit le point d'arrivée. Ainsi, une éducation réflexive dans laquelle le sujet construit les savoirs à partir de son autonomie.

Cette perspective d'intentionnalité de l'enseignant, visant à proposer des stratégies qui stimulent cette motivation interne de l'élève orienté vers l'apprentissage, est liée à ce qu'exprime Contreras (2004 : 18) concernant l'enseignement, qui est conçu comme : « Un processus intentionnel encouragé par l'enseignant pour atteindre un objet de connaissance par l'apprenant dans un contexte de médiation »... ; ainsi, on aide le néocognoscente à accroître son approche du développement du processus de lecture et d'écriture, à partir de sa propre capacité et de son intérêt pour l'apprentissage. Ainsi, dans cette intentionnalité, s'insère l'intégration de l'enseignement de l'alphabétisation, avec la vision de :

> « ...impliquer l'enfant dans le processus de lecture, en l'engageant à réaliser des actes communicatifs à travers la lecture et l'écriture. Dans le processus d'alphabétisation émergente, la lecture et l'écriture sont fortement interdépendantes, si bien qu'il est difficile pour l'enfant de les différencier » (Sulzby, 1989, dans Navarro, 2000 : 120).

Comme on peut le lire, il existe une interdépendance entre les processus importants pour la compréhension des réalités entourant l'être humain. Ces processus sont la lecture et l'écriture et, par conséquent, il faut organiser diverses options et opportunités avec lesquelles l'enseignant soutient le développement émergent chez l'apprenant.

À cet égard, Litwin (2012 : 32) note : « ...le métier d'enseigner est doté d'un savoir théorique ». Par conséquent, l'enseignement de la lecture et de l'écriture est conçu à partir de la connaissance théorique, pour analyser, planifier et proposer des actions avec un sens épistémologique du savoir qui fonde la transformation de la connaissance. Concernant le savoir théorique, Aristote (cité par Navarro et Pardo, 2009 : 1) indique : « Le savoir théorique, relatif au mode d'être des choses elles-mêmes (et non à l'agent qui fabrique quelque chose avec elles ou qui entreprend à partir d'elles une action) ». En cohérence avec cela, Ferreiro (2006) mentionne que l'enseignement de la lecture et de l'écriture doit prendre en compte les schémas conscients proposés par l'enfant, puisque cette lecture et cette écriture sont vues comme un processus de création.

D'où leur interprétation comme une communication entre l'enseignant et l'élève. Pour cela, les consignes en classe s'organisent avec des éléments tels que : l'émetteur ou l'enseignant donne les directives de l'enseignement ; le canal et le contenu s'articulent dans le curriculum ; le récepteur ou apprenant réalise l'apprentissage. Ainsi, les interactions coïncident dans la situation éducative. Pour cela, on organise pour qu'elles coïncident dans la situation éducative. Étant donné qu'il s'agit d'actes interactifs, aux fins de ce processus d'enseignement, l'interaction est liée à la théorie de la communication de Shannon et Weaver (1949).

À cet égard, la responsabilité d'un enseignement conscient oriente les processus cognitifs. C'est pourquoi on reconnaît dans l'alphabétisation une pratique qui intègre le langage avec la culture écrite. À ce propos, Sanjurjo et Foresi (2016 : 20) proposent des lignes directrices pour mener à bien le processus d'enseignement : « ...formation théorique, conceptuelle, philosophique, culturelle et politique ». Pour cette raison, l'enseignant s'appuie sur sa formation pour prendre des

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

décisions dans la transformation des savoirs chez les élèves. De plus, il favorisera des espaces de création et d'échange d'écritures entre pairs. De même, il valorisera chaque création, car elles constituent des apports pour la préparation de nouveaux contenus. Enfin, il harmonisera la pratique pédagogique avec les connaissances théoriques afin d'être assertif dans la construction de l'apprentissage des contenus prévus..

L'alphabétisation dans les populations dispersées de Colombie

Pour s'immerger dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'éducation multigrade, il est nécessaire de savoir ce qu'il faut renforcer dans l'éducation rurale. En ce sens, Parra (1990 : 26) affirme que « ...il faut transformer la formation éducative, pour qu'elle soit inclusive dans les processus de travail que réalisent les communautés ». Cela conduit à réaliser une analyse de la réalité de l'objet cognitif que traite cette recherche. Bien que le Ministerio de Educación Nacional (2011) ait mis en œuvre des programmes axés sur la lecture et l'écriture pour les milieux ruraux (Plan National de la Lecture et de l'Écriture), il n'en demeure pas moins que les difficultés des élèves à développer ces compétences persistent encore.

Et, en ce sens : « Il est nécessaire d'insister, il est évident que ces programmes sont mis en œuvre sans tenir compte du développement social et culturel de l'école rurale » (Parra, 1990 : 96). Ce sujet est cohérent avec ce que souligne Ferreiro (cité par Causa, 1967 : 1) :

En réalité, les objectifs, en pratique, malgré ce que disaient les programmes, que s'était fixée l'École Rurale, ou que poursuivait l'École Rurale, étaient les mêmes que ceux de l'École Urbaine. Et, naturellement, l'échec résidait dans le choix des objectifs et non dans leur atteinte.

En ce sens, il est évident qu'il manque un contrôle dynamique dans les processus qui se développent dans le contexte rural. Ainsi, le résultat ne semble pas très prometteur. À ce propos, Ferreiro (cité dans Causa, 1977 : 1) demande :

> Mais qu'en est-il de l'enfant de l'école rurale ? [Son affirmation est claire] Après qu'il sort de l'École, il ne lit plus, ni n'a plus d'intérêt. On en revient à aujourd'hui. Il peut continuer à lire s'il a l'envie de lire, pas par imposition du milieu. La réalité des choses est que le nombre d'illettrés fonctionnels qui circulent dans nos campagnes est énorme, c'est-à-dire, des gens qui ont su lire, qui ont appris à lire et qui maintenant ne savent plus.

Par conséquent, transformer l'intentionnalité de l'enseignement revient à faire une réflexion critique sur la façon de contribuer au développement du processus de lecture et d'écriture. Pour cela, il faut assumer les engagements imposés par le Ministerio de Educación Nacional, à travers le secrétariat de l'éducation, les directeurs d'établissements et les enseignants eux-mêmes, qui ont la responsabilité de promouvoir, soutenir et renforcer ces processus chez les élèves des milieux ruraux.

Théorie de l'action sociale : point focal des paroles et des actions

La théorie d'Erving Goffman, développée en 1955, a été nommée théorie de l'action sociale, basée fondamentalement sur l'interaction sociale. Son œuvre initiale fut *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. Ainsi, elle émerge dans les situations sociales où l'être humain interagit. Elle explique l'individu comme un auteur qui, à différents moments de la vie avec ses représentations, construit une image de lui-même — son identité — sur la base des éléments avec lesquels les autres individus forment leur propre identité. En cohérence avec cela, (Capuano et al., 2004 : 128) indiquent :

> Pour Goffman, l'identité du moi est, avant tout, une question subjective, réflexive, qui doit être vécue par l'individu, et il est évident que cet individu construit une image de lui-même à partir des mêmes éléments avec lesquels les autres construisent leur identification personnelle et sociale.

En ce sens, l'enseignant, en tant qu'acteur dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, possède sa propre identité, mais elle est liée à celles des apprenants. Par conséquent, il doit porter cette représentation sous deux perspectives : premièrement, il est un sujet qui éduque selon la culture de l'apprenant en correspondance avec leur identité. Deuxièmement, l'enseignant maîtrise la discipline, ce qu'il met en scène par des actes divers qui orientent l'apprentissage de l'objet d'étude. Il lui suffit d'incorporer des stratégies significatives qui soutiennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans un contexte multidimensionnel tel que la classe multigrade.

À ce propos, Herrera et Soriano (2004 : 61) expriment que :

> C'est précisément cette double différenciation normative que nous ne remarquons pas lorsque nous tenons pour acquis notre façon d'agir dans les relations sociales en ignorant la complexité de ce comportement. [Par conséquent] L'effort de Goffman [en ce qui concerne l'ordre de l'interaction] a été de tenter de soulever le voile des apparences pour jeter une lumière sur les règles et mécanismes.

Ce processus d'interaction sociale permet de renforcer les différents processus qui se déroulent en classe. Ainsi, dans le processus de lecture et d'écriture, fondé sur cette interaction, l'enseignant doit intégrer diverses ressources attractives, lisibles et significatives pour les apprenants. Ces ressources doivent également être liées au contexte. Alors, au début de l'alphabétisation, l'enseignant maintient une performance correcte dans son agir ; cela signifie que l'action de l'enseignant est pleinement liée à ses paroles. Il convient de souligner que l'enseignant, dans son rôle de facilitateur, crée une corrélation dans l'activité pour optimiser le processus d'apprentissage.

Donc, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour l'alphabétisation en milieu rural, fondé sur la proposition de Goffman (dans Ribes, 2019 : 285) :

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

> [Dans laquelle] on trouve un espace central, les situations habituelles de la vie quotidienne, et quatre espaces qui se rapportent à cet espace principal ainsi qu'entre eux : les situations sociales lâches, les situations de surveillance extrême, les situations marginales et les situations sociales totales.

Dans ces situations diverses, aussi bien habituelles que les autres, elles influencent de manière importante le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, raison pour laquelle l'enseignant doit être en harmonie avec ce qui se passe autour de lui et dans l'environnement propre à l'ensemble sociétal dans lequel évolue l'apprenant. Ainsi, l'enseignant doit savoir comment l'élève interagit avec les différents domaines du savoir, quelles sont ses préférences d'apprentissage, quel est le soutien parental, qui sont les adultes significatifs. De même, la carence de textes, les familles peu alphabétisées, entre autres aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, l'enseignant s'interroge sur sa pratique, sur sa pédagogie. C'est pourquoi, dans le domaine de l'alphabétisation, on accorde de l'importance à la signification que revêt l'élève dans la construction de ses graphies avec des livres apportés par son milieu. En conclusion, l'enseignant doit fournir à l'élève des moyens d'intérêt qui permettent un apprentissage actif et significatif.

Méthodologie

Le processus de recherche a été réalisé selon une approche qualitative avec un regard dynamique, afin de comprendre la réalité sociale et culturelle dans son contexte naturel et, bien sûr, dans la vie quotidienne. Il s'agissait également de comprendre ce que disent et font les enseignants par rapport à la lecture et à l'écriture. Autrement dit, on a enquêté dans le contexte pour comprendre les opinions, émotions et expériences à travers la signification que ceux qui fournissent l'information attribuent à ces deux processus du langage. Tout cela a été réalisé par la description ou la caractérisation et l'émergence de catégories, à travers les mots.

Une analyse qualitative a été utilisée, de telle sorte que, sur le plan ontologique, on a cherché à s'approcher de l'objet de connaissance, pour comprendre ce qui caractérise son existence, fondée sur des idées et des théories claires. À ce sujet, Hernández Sampieri et al. (2014 : 40) soutiennent : « ...la recherche qualitative est un processus dynamique avec une analyse continue autour de la question donnée à trois moments : avant, pendant et après ». De même, Denzin et Lincoln (2011 : 47) expriment : « ...la recherche qualitative constitue un champ qui croise disciplines, domaines, objets ». Ainsi, l'orientation qualitative de l'enquête a facilité la description des qualités et caractéristiques d'un phénomène de la réalité actuelle, d'importance constante et de préoccupation tant pour l'entité dirigeante de l'éducation que pour les enseignants eux-mêmes.

Par l'approche de la réalité, l'information a été collectée avec des méthodes contenant des processus efficaces en relation avec l'objet investigué ; pour cela, on a cherché une information certaine et solide. Sur cette base, on a approfondi avec des questions actionnées et orientées vers des objectifs qui proposaient des stratégies ; cela impliquait une théorie en affinité avec le

thème d'étude (les deux groupes d'enseignants).

En ce qui concerne le fondement épistémologique, il a été assumé depuis le paradigme interprétatif. À travers ce paradigme, selon Ricoy (2006 : 17) :

[On] tente de comprendre la réalité, [car] il considère que la connaissance n'est pas neutre. Elle est relative aux significations des sujets en interaction mutuelle et a un plein sens dans la culture et dans les particularités du quotidien du phénomène éducatif.

Et lié à cette vision, comme l'exprime Weber (cité dans : Burgardt, 2004 : 5), avec le paradigme interprétatif « ...on comprend l'environnement et le contexte dans leurs différentes expressions ». Alors, dans le contexte éducatif de la municipalité de Rionegro (Santander). La recherche s'est développée dans la vereda El Pórtico et Honduras avec les différences ou similitudes des deux groupes d'enseignants aux formations différentes, en ce qui concerne leur pratique pédagogique liée à l'enseignement de l'alphabétisation en lecture et écriture. Il s'agit d'une posture holistique pour examiner les caractéristiques des paroles et des actions des enseignants reflétées dans la planification de chacun d'eux.

Concernant la méthodologie, on a opté pour l'ethnographie. Celle-ci, selon Peralta (2009 : 37) : « ...est considérée comme une branche de l'anthropologie qui se consacre à l'observation et à la description des différents aspects d'une culture, communauté ou peuple déterminé, tels que la langue, la population, les coutumes et les moyens de vie ».

Ainsi, à travers l'ethnographie, en cohérence avec le paradigme interprétatif, d'une part, on a réussi à décrire les caractéristiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les processus de connaissance avec les deux groupes d'enseignants. D'autre part, on a cherché à connaître les particularités du discours. Autrement dit, on a mis en œuvre des techniques comme la lecture des référents de qualité du Ministerio de Educación Nacional : tels que les lignes directrices du curriculum et les Standards de Qualité de la Langue. De même, en entretien, comprendre le discours de l'enseignant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture et comprendre comment se déroule la dynamique de la guide d'apprentissage.

Enfin, on a utilisé une approche narrative comme action interprétative de ce qui est exprimé par l'interlocuteur ; tout cela est associé à un savoir et à une connaissance, élaborée depuis l'expérience. Cette interprétation conduit à mieux comprendre le phénomène attribué à une réalité phénoménale, dans laquelle interviennent et agissent les enseignants qui ont participé à la recherche. À cela s'ajoute la vision propre à celui qui enquête, qui traduit, pour ainsi dire, à travers le processus narratif, toute l'information qui lui a été révélée, avec ses difficultés et ses réussites.

Résultats et leur interprétation

L'étude des paroles et des actions des deux groupes d'enseignants de classes multi-niveaux réalise la lecture du discours du « dire » confronté au « faire » et manifeste des contradictions et

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

incongruences que les participants n'ont pas pu thématiser. Dans les situations didactiques, il ne semble pas prendre en compte les connaissances et idées que l'enfant peut avoir, de même persiste la simplification de l'écriture à un code de transcription de l'oralité. En ce qui concerne les paroles de l'enseignant, celles-ci montrent un décalage ou une distance avec le guide d'apprentissage et la réalité des besoins de l'étudiant ; de plus, elles soulignent un enseignement décontextualisé de l'espace rural.

Par conséquent, les paroles et les actions, selon Ferreiro (2018 : 12) « Nous devons reconnaître la présence de deux difficultés incontournables : admettre que les enfants pensent et que cette pensée nous concerne car loin d'être aléatoire, elle montre des régularités ». À ce sujet, le faire éducatif (enseignement – apprentissage) dans les deux groupes d'enseignants ruraux a permis de déceler la présence de stratégies traditionnelles dans le développement de l'apprentissage. En considération de ce qui précède, on réfléchit sur la médiation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dans les classes multi-niveaux du milieu rural. Dans ce sens, pour cet exercice scriptural, sont développés les aspects singuliers de : auto-interprétation, production et manifestation des idées, à partir des paroles et liés aux actions de l'enseignant.

L'auto-interprétation du faire attribue un sens à la pratique pédagogique ; alors, elle passe par des actions de la part de l'enseignant telles que : action autoréflexive, processus de représentation, processus formatif et un processus de transformation, qui sont les points structurants pour atteindre un sens qui transcende les canons conventionnels. Ceux-ci sont d'autant plus accentués lorsqu'il s'agit de la pratique d'enseignement orientée à promouvoir la lecture et l'écriture des étudiants du milieu rural.

À ce sujet, Gámez (s.f. : 331) indique : « … l'éveil de l'âme est intimement lié, non seulement à l'expérience de vérité, mais à une transformation de soi ». Il convient de préciser que l'enseignant multi-niveaux oriente toutes les matières et que la compétence en lecture et écriture s'intègre avec d'autres disciplines. Par conséquent, il doit appliquer l'interdisciplinarité et la transversalité dans les différents niveaux qu'il suit. En fait, auto-interpréter la pratique, c'est offrir la possibilité à l'apprenant d'autonomie dans son apprentissage ; cela aide à se former comme être critique et vise la recherche de stratégies innovantes et significatives.

En relation avec cela, dans un dialogue avec l'enseignante GO.1 S, il se révèle ce qui suit : *« Là, je me suis rendu compte qu'il a son opinion et qu'elle est valable, elle est valable. Parce qu'il donne son avis »* ; ce fait, elle l'a lié à l'agir de l'élève et, à partir de cette réflexion, elle a compris l'importance de l'action de l'étudiant. Ainsi, elle a considéré la nécessité de donner des espaces pour des changements dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. C'est-à-dire, elle auto-interprète son faire avec l'information de la pratique d'enseignement. De là, dans son dialogue interne, elle a réalisé une autocritique de son agir dans sa médiation de la lecture et de l'écriture. Elle a indiqué que, d'une certaine manière, la réflexion lui a permis de comprendre comment l'apprenant apprend.

D'autre part, les fragments de dialogues des enseignantes MV.2 S et MJ.3 S concernant l'auto-

interprétation ont permis de s'interroger sur ce que signifie enseigner la lecture et l'écriture ; ce qui les motive à enseigner. Tout cela les conduit à reconnaître quelles stratégies aident à éduquer cette compétence, -comme le dit l'enseignante-, c'est *« … laisser de côté (sic) les méthodologies routinières »* (MV.2 S), et un autre aspect est d'amener en classe *« … une passion, cet amour pour la lecture et l'écriture »* (MJ.3 S) ; bien sûr, ce ne sont que quelques segments de la prolifique information concernant ce qu'elles proposent à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce sont de nouvelles considérations, différentes visions qui mènent à ces nouvelles postures face à leur propre agir, vers une pratique [c'est une interprétation depuis la manière dont les apprenants apprennent].

Ainsi, l'auto-interprétation de leurs actions, pour s'y référer dans leurs paroles, est positive et génère un engagement transformateur. Ainsi, ces actions doivent être connues et assimilées par les éducateurs de l'éducation rurale. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront comprendre les exigences impératives pour la réalisation d'un enseignement adéquat, efficace et significatif, conduisant à un apprentissage sans traumatismes, fruit d'expériences satisfaisantes pour les élèves.

La production de cette signification différente sera consubstantielle à une action ou acte conscient d'autoréflexion qui lui permettra de développer un processus de représentation impliquant l'élaboration de guides d'apprentissage. Des guides contenant des stratégies logiques, simples, adaptées et adaptables aux intérêts des apprenants. Ainsi, il sera possible de promouvoir l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'une manière différente qui dépasse les méthodes conventionnelles : alphabétique-syllabique ou syllabique-alphabétique, qui sont la constante dans ces actes.

Dérivé de ce qui précède, on peut interpréter que, dans l'enseignement en ce qui concerne « les dire et les faire », il faut prendre en compte que : « Pour bien enseigner, il est indispensable de savoir clairement ce que nous allons enseigner, c'est-à-dire quel est notre objet d'enseignement » (Kaufman, 2007 : 17). C'est ainsi que l'on a pu constater que l'enseignante GO1S, pour l'inclusion des stratégies, a cherché l'information orientatrice fournie par le programme (PTA) du MEN pour la production [guide d'apprentissage]. De plus, elle relie ce guide à la planification. Avec ce critère d'orientation, elle incorpore : *« …des textes qui sont attrayants et qui aident à l'apprentissage. [Cependant, elle commente] …qu'elle cherche ici et là »* (GO1S). Tout cela dans le but de trouver les meilleures options qui soutiennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, elle manifeste une certaine connaissance de l'orientation que fournit la didactique, pour proposer une variété de stratégies avec un langage adapté au secteur rural, même si elle est éloignée du véritable faire pédagogique en ce sens, malgré son intention de soutenir la promotion de la construction du processus lecteur et écrivain des apprenants. On aspire à ce que soient incorporées des stratégies didactiques significatives, selon les nouvelles théories d'apprentissage de la lecture et de l'écriture favorables aux néocognosants. De cette manière, l'enseignant pourra présenter des options variées et intéressantes à l'apprenant, en accord avec son âge, son intérêt pour ces deux processus et lié au progrès individuel de chaque apprenant dans la construction de la lecture conventionnelle et de l'écriture conventionnelle.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

La manifestation des idées consiste à reconnaître l'enfant présent dans la construction de la lecture et de l'écriture. À propos de cela, l'enseignante MJ.3S établit le lien avec la formation didactique qu'elle possède ; ainsi, elle ne pense pas seulement au guide d'apprentissage ; au contraire, elle propose des vidéos explicatives et invite les apprenants à être en contact permanent. En accord avec cela, Perrenoud (1920 : 3) propose que l'enseignant doit avoir « ...la maîtrise personnelle de la culture à enseigner et à évaluer, ce qui signifie aussi que les enseignants doivent autant leur scolarité générale que leur formation pédagogique ». De là, en cohérence avec cela, on a perçu que l'éducateur a développé des compétences issues de sa formation, ce qui s'est remarqué lorsqu'il a formulé des idées avec cohérence dans le vocabulaire en relation avec les pratiques, lesquelles ont été jugées adéquates. Dans cette perspective, il a alors proposé des situations d'enseignement en tenant compte du besoin de l'apprenant pour rapprocher la connaissance ; pour cela, il utilise (des symbolismes) comme les vidéos explicatives, qui soutiennent les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Sans aucun doute, l'enseignante prépare son travail en relation avec les dire et actions pour que l'apprenant atteigne ses compétences.

Vérités provisoires

En ce qui concerne les dire et les faire — une symbiose expressive — on peut dire que les éducateurs transmettent le savoir, lié à la lecture et à l'écriture, aux apprenants, à travers des situations didactiques pensées et réfléchies autour de l'alphabétisation académique ; ainsi, chez les enseignants formés localement et chez certains enseignants bénéficiant de bourses d'excellence, on a pu constater une certaine distance entre le dire et le faire. Cela signifie : une chose est ce qui se dit et une autre ce qui se fait. Cette situation a pu être analysée de la manière suivante : ils développent leur pratique sans la réflexion nécessaire pour la relier à la théorie, afin de promouvoir la lecture et l'écriture. En revanche, certains enseignants boursiers du MEN fournissent un rapprochement au savoir avec une diversité de stratégies actives en cohérence avec les intérêts de l'apprenant.

Dans cette perspective de formation, l'enseignant rural doit savoir comment proposer des stratégies de lecture et d'écriture avec un texte qui soit du milieu où il vit. Et aussi comment accompagner avec une pédagogie qui invite l'étudiant à problématiser ses schémas. Pour cette raison, la formation de l'enseignant rural doit insister sur le développement d'interventions didactiques liées à l'environnement et médiées par des pairs au sein de la classe. Ceci, parce que le suivi qu'il reçoit de ses responsables (accompagnateurs) est faible. Et, parfois, les adultes significatifs ont peu d'approche de l'alphabétisation. Ce sont des personnes peu lettrées.

Pour cette raison, les enseignants de l'éducation rurale doivent se former à une pédagogie qui transforme la didactique dans l'enseignement. D'une part, selon Freire et Faúndez (2018 : 49), il faut « ...connaître comment enseigner depuis le quotidien avec des environnements ruraux ». D'autre part, dans la classe, [valoriser] comment faire des interventions didactiques avec un dialogue réflexif entre pairs qui aide à confronter les schémas et, par conséquent, construire le

savoir.

Concernant la théorie de l'action sociale, on peut dire qu'elle fonde et explique les situations qui émergent de la réalité sociale elle-même. En fonction de celle-ci, on travaille et on développe à partir des interactions humaines, qui se situent dans le cadre d'une activité avec une certaine indépendance ou autonomie. Cette perspective est liée à l'interactionnisme social. Ainsi, lorsque les enseignants convergent dans leurs informations concernant leur pratique — entendue comme pratique pédagogique — liée à ce qu'ils disent faire, on trouvera toujours un point d'interaction à partir de la connexion qui se donne dans une réalité. Celle-ci est la salle de classe où interagissent apprenants et enseignants. Et, de même, viser la congruence entre les dire et les faire de l'enseignant.

Références

Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. https://www.aacademica.org/000-045/506

Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrategias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Capuano, A., Lucilli, P. et Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). https://acortar.link/CSocA4

Causa, J. (1967). A propósito de la obra La Enseñanza Primaria en el Medio Rural, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559

Contreras, C. A. F. et Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Étic: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. https://acortar.link/inessB

Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf.

© 2024, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica.* Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2018. *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877

Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura.* Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/

Freire, P. et Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Siglo XXI Editores.

García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV).* El saber teórico (12,28) https://aretio.hypotheses.org/373

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Undistrital. Enunciación*, 8, (pp. 77-98) https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480

Hernández, S. R., Fernández, C. C. et Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6a. ed.). McGraw Hill.

Herrera, G. M. et Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618

Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana.*

Navarro, C. J. y Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía.* Anaya. https://acortar.link/3lXFOI

Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010

Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana.* https://acortar.link/scloaB

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, (pp. 33-52). https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf

Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf

Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación.* https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1486

Sanjurjo, L. et Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos.* Homo Sapiens.

Shannon, C. et Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver.* https://experianta.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/

Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial.* https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf

© 2024, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Dimension matérielle et réglementaire du système et du droit international (SI-DI)

Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)

Iván Agustín Cevallos Zambrano
https://orcid.org/0000-0001-6647-0257
Quito, Ecuador

Recibido: juin / 3 / 2025 **accepté:** juin / 19 / 2025

Comment citer cet article : Cevallos, Z. I. A. (2025). Dimension matérielle et réglementaire du système et du droit international (SI-DI). *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 67-87. https://doi.org/10.59654/yxsmas32

* Docteur en Jurisprudence. Doctorant en Droit Économique et de l'Entreprise. Spécialiste et Magister en Droit Constitutionnel et Processuel. Spécialiste en Droit Fiscal. Avocat des Tribunaux de la République. Juge Districtal du Contentieux Fiscal, siège Quito, depuis 2013. Législation Fiscale / Droit Financier, Universidad Regional Autónoma de Los Andes : Ambato, Sierra Centro, Équateur. Email de contact : ivancevallosz@hotmail.com

Résumé

La présente étude a pour objectif d'analyser la dimension matérielle et normative du Système International, du Droit International et des Organisations Internationales, à travers une recherche de type bibliographique et documentaire. L'objectif principal est d'identifier l'origine et l'évolution du droit international, ainsi que ses caractéristiques, éléments, sources, concepts et principes fondamentaux. L'étude aborde également le développement historique du droit international depuis ses débuts, avec la régulation des frontières et la signature des traités de paix, en mettant en avant le rôle des États à travers leur souveraineté, leur consentement et leur volonté. Les organisations internationales sont également examinées, notamment leurs éléments constitutifs, leurs sources et les principes qui les régissent, pour aboutir à la description de divers problèmes géopolitiques contemporains, tels que les tensions liées à la diversité culturelle, les conflits armés, les déplacements forcés, la migration et le rôle des organismes internationaux dans le domaine juridique.

Mots-clés : Système International, Droit International Public, Droit International Privé, Organisations Internationales.

Resumen

Este estudio tiene por objeto un análisis sobre la dimensión material y normativa del Sistema Internacional, el Derecho Internacional y las Organizaciones Internacionales, a través de la investigación bibliográfica-documental. El objetivo se centra en identificar el origen y evolución, sus características, elementos, fuentes, conceptos y principios básicos del derecho internacional. También aborda el derecho internacional, desde sus inicios, con la regulación de fronteras, los tratados de paz. El papel de los Estado con su soberanía, consentimiento y voluntad. Las organizaciones internacionales, elementos, fuentes y principios que les rigen, y arriba a la descripción de los diferentes problemas geopolíticos, como las tensiones de la diversidad cultural, conflicto de guerra, desplazamiento y migración, y el papel de los organismos en el ámbito jurídico.

Palabras claves: Sistema Internacional, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Organizaciones internacionales.

Introduction

La présente étude a pour objet une synthèse sur le Système International (SI), le Droit International Public et Privé (DIP-P), les organisations qui composent ce système (OI) et sur les thèmes pertinents de la géopolitique actuelle. De manière générale, elle intègre leurs antécédents, conceptualisation, caractérisation, sources, évolution et fonctions du droit international, les éléments formels et matériels, la structure des organisations du système, en tenant compte des lignes d'action des États parties selon le type d'organisations. Elle aborde également les concepts ou principes fondamentaux.

En ce qui concerne le Système International, sa dimension matérielle et normative est analysée,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

incluant une analyse socio-historique du système, fondée sur la mondialisation, permettant de mettre en évidence la fragmentation de la société due aux inégalités économiques et politiques et à l'hégémonie des grandes puissances au sein des organisations.

En ce qui concerne le Droit International, il aborde ses antécédents depuis la régulation des frontières, les traités de paix, l'émergence de l'État souverain, distinct de l'État du contrat social de Hobbes, et les moments générés par les changements sociaux, les tensions liées à la diversité culturelle et les piliers de la paix, face à la souveraineté des États et à la structure des différentes organisations internationales, ainsi que la fin de la coopération entre les États dans les divers domaines.

Il aborde également la souveraineté de l'État comme consentement ou volontarisme dans la création et l'application des normes internationales et le *jus cogens*, et la restriction des compétences comme principe d'incompétence, permettant d'identifier sa caractérisation de neutralité et de non-intervention, incluant l'absence de hiérarchie des normes, leur spécificité et leur validité avant et après.

En ce qui concerne le développement normatif, il permet de connaître les lignes qui soutiennent le droit international, telles que : la primauté du droit international, dont les préceptes sont incorporés dans le droit interne ; la création du droit communautaire ou supranational, ce qui a signifié des limitations à la souveraineté de l'État ; le droit international des droits de l'homme, dont les normes de plus haute hiérarchie sont consacrées à travers des préceptes constitutionnels et dont l'interprétation doit être conforme à la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi qu'aux traités et accords ratifiés par les pays.

En ce qui concerne la création des normes, il est examiné la création depuis le droit international public et privé, parmi lesquels le contenu et les facteurs à considérer, appelés sources matérielles ; tandis que concernant les sources formelles, il aborde les méthodes et processus de création sur la base du Statut de la Cour internationale de Justice, en observant son application selon les conventions, la coutume internationale, les principes généraux, les décisions judiciaires et les doctrines, sans préjudice de traiter des cas ex *aequo et bono* (selon une approche juste et bonne) ; et la jurisprudence comme forme d'interprétation et de détermination de la norme mais non comme création, qui implique son caractère *erga omnes* et le *jus cogens* comme normes supérieures aux conventionnelles.

De même, une analyse comparative du droit international et du droit interne est réalisée concernant la création, la structure des normes, les sujets et bénéficiaires des droits et le champ d'application, en tenant compte des doctrines volontaristes et objectivistes, en exemplifiant l'existence de facteurs de fait et la coexistence de l'État avec des législations diverses, sous des principes d'égalité, de territorialité des lois, de personnalité des normes, de droits acquis et d'ordre public.

Quant à l'interprétation du droit international, son analyse comprend les antécédents sur la compréhension des problèmes dans le droit naturel, avec une interprétation à l'époque de l'État moderne, dans la gouvernance des droits et devoirs juridiques des États, jusqu'à nos jours avec un système

juridique de principes et de règles, lequel dépend des types d'organisations du droit international, caractérisé par l'absence d'organe législatif, de juridiction obligatoire et d'organe de sanction.

La perspective juridique des organisations internationales est également examinée, basée sur les éléments (convention, coutume et doctrine) ; les organes de justice à portée internationale, tels que la Cour internationale de Justice, qui règle les différends entre les États membres de l'ONU et rend des avis consultatifs ; la Cour pénale internationale, qui juge les crimes de guerre, bien que ses sentences soient difficilement exécutées. Il aborde également la création, les éléments et les organes de l'ONU et de l'OEA, comme espaces de plus grande importance pour le débat entre nations et la résolution des conflits par la diplomatie afin d'éviter la guerre. Celles-ci possèdent des organes spécialisés tels que l'OIT (travail), la BM et le FMI (financement économique), l'Unesco (éducation), l'OMS (santé et lutte contre les maladies), l'OMC (commerce international équitable). L'OEA est incluse en tant qu'organisme régional, avec une capacité diplomatique et financière, axée sur les droits de l'homme et le respect de la démocratie, ainsi que la CAN, organisme régional de la Communauté andine, pour le contrôle des tarifs communs.

Enfin, il se termine par un regard sur la situation géopolitique, comme les conflits armés, qui mettent les nations en danger, générant des déplacements, des souffrances à grande échelle et la mort de populations militaires et civiles ; pour cela, le SI et le DI collectent des données pour construire des modèles d'archétypes qui aident à mieux comprendre cette réalité, sur la base d'une relation de coexistence et de coopération dans un système universel, ce qui est renforcé par les dispositions du Statut de la CIJ et la jurisprudence de la Cour, avec une interprétation consensuelle reconnaissant les règles du droit international.

I. Le système international

Le système international est défini comme un ensemble de relations entre un certain nombre d'acteurs, ce sont les États, les Organisations Internationales (OOII) et les forces transnationales ; lesquelles se développent, s'organisent et se soumettent à certaines régulations. Pour cette raison, le Droit International Public (DIP) constitue le mode de régulation propre de ce système international (Merle, 1991). Il ne faut donc pas perdre de vue la relation de ce système avec son environnement ou milieu matériel.

Structure du système international, sa dimension matérielle

Ainsi, la *structure du système international dans sa dimension matérielle*, selon (Jiménez, 2010), est intégrée par le Droit International Public (DIP), qui comprend une partie du système international global ou universel ; pour cette raison son étude ne doit pas se limiter à l'aspect formel ou normatif, mais aussi à la dimension matérielle ou socio-historique du système, afin de comprendre ses institutions juridiques sur la base de la réalité sociale à chaque étape historique.

Il ne faut pas non plus oublier que le droit est un produit de la vie sociale et un facteur régulateur de celle-ci. Ainsi, l'étude de tout ordre juridique, tout comme le droit international, en tant que

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

produit social, régule le système international, ce qui signifie la combinaison des normes avec la réalité sociale existante (Jiménez, 2010).

Dans le système international contemporain, il est important de différencier la dimension socio-historique ou matérielle de la dimension formelle ou normative, considérées comme les deux faces d'une même médaille, mais qui doivent être comprises comme un tout.

Dans ce contexte, les éléments de la dimension matérielle de la Société Internationale, à son niveau le plus représentatif, sont d'envergure planétaire, basés sur la mondialisation, l'interdépendance économique créée par la mondialisation des marchés, dont l'effet est la libéralisation et l'augmentation des transactions commerciales, le flux des capitaux et des communications, ainsi que la diffusion de l'information sur toute la planète. En synthèse, la Société Internationale (SI) contemporaine est planétaire, complexe, hétérogène, fragmentée, peu intégrée et interdépendante.

Dans la SI, son caractère planétaire et universel se manifeste aussi parce que ses principaux éléments matériels sont les grands problèmes communs qui l'accablent de par leur nature planétaire, qu'il s'agisse du crime organisé, du terrorisme international, de la détérioration de l'environnement, des crises économiques, de la misère dans de nombreux pays, de la migration massive et des conflits armés. Il en est de même pour la mondialisation des communications, le développement technologique tel que la connexion entre les marchés boursiers, ainsi que le progrès accéléré des réseaux sociaux et des médias sur Internet, qui ont joué un rôle dans l'éclatement et la multiplication des grandes révoltes et soulèvements populaires dans le monde arabe en 2011, provoquant la chute des régimes autocratiques.

Cette complexité de la SI est due à la liste des divers problèmes en suspens, sur le plan politique on observe la désintégration du Bloc socialiste de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS), se décomposant en douze républiques indépendantes, officialisant la dissolution de l'Union soviétique (Barbe, 2007).

Parmi d'autres aspects, on trouve la fragmentation de la SI en raison des inégalités économiques et politiques, des nationalismes et de la réduction du rôle de l'État dans le système à cause de la mondialisation et de la participation d'autres acteurs ou forces transnationales, malgré l'augmentation des organisations internationales d'envergure universelle et régionale, la coopération entre États dans les domaines économique, social, technique, et l'imposition des différences économiques, politiques et culturelles au sein du système.

Structure du système international, sa dimension normative

Du point de vue juridique, l'hégémonie des grandes puissances se perçoit dans le rôle prépondérant dans le processus de création et de modification des normes, notamment dans des domaines comme le Droit de l'Espace extra-atmosphérique, tant coutumier que conventionnel, ainsi que dans la position privilégiée qu'occupent les OOII.

Sur le plan normatif, la notion d'États intéressés à participer au processus de création ou de modification d'une norme contribue à la formation de certaines pratiques, influencées par la situation géographique, économique ou technologique, pour la détermination des processus normatifs ; et, d'autre part, la condition d'une pratique suffisante, comme élément matériel de la coutume internationale, mais seulement pour les États intéressés (Sorensen, 2010).

Dans ce contexte, l'hégémonie normative conventionnelle se manifeste dans l'échec des anciens États socialistes et des États en développement à introduire, sur la base du Droit des Traités, dans l'article 52 l'interdiction et la nullité des traités obtenus par la menace ou l'usage de la force et par tout autre moyen de pression politique, économique ou militaire, de la part d'États ou de groupes d'États plus puissants (Barile, 1978).

Ainsi, dans les OOII l'hégémonie se manifeste par la position privilégiée des grandes puissances, comme dans le cas de l'ONU, le droit de veto (Charte de l'ONU, 1948 cité dans Jiménez 2010) art. 27.3, qui accorde aux cinq membres permanents du Conseil de sécurité (États-Unis, France, Royaume-Uni, Chine et Russie) le pouvoir d'empêcher l'adoption de toute résolution contre laquelle l'un d'eux a voté, ainsi que le droit de veto sur toute réforme de la Charte de l'ONU (arts. 180 et 109.2), accordé à l'Assemblée générale.

En revanche, dans l'Union européenne (UE) l'hégémonie se perçoit dans le nombre de représentants au Parlement européen (PE) élus dans chaque État membre ou dans le vote pondéré des États lorsque le Conseil adopte une décision à la majorité qualifiée ; les grands États disposent de plus de représentants et de votes que les États moyens et petits.

Naissance, évolution et fonctions de l'ordre juridique international

Le Droit International (DI) également connu sous le nom de Droit des Gens (ius gentium), trouve son **antécédent** dans le traité de régulation des frontières entre la Mésopotamie et Umma (3100 av. J.-C.), un autre antécédent fut le traité de paix de Westphalie de 1648, qui mit fin à la guerre de Trente Ans. Cependant, pour d'autres, il germe aux XVI^{e} et XVII^{e} siècles, à l'époque moderne, en Europe, avec l'émergence de l'État souverain ou moderne, devenant un état de nature entre les États (théorie hobbesienne), contraire à l'idée du pacte social base de ladite communauté (Del Arecal, 1994).

Ainsi, au cours des XIX^{e} et XX^{e} siècles, le droit international est le produit de trois moments : l'après-Seconde Guerre mondiale, l'après-Guerre froide et l'ère postcoloniale, dans lesquels on recherchait les changements sociaux, politiques, culturels et les divers phénomènes et leurs conséquences. Ce qui a généré des tensions telles que l'affaiblissement de la souveraineté, la diversité culturelle et le danger de chaque situation, en tenant compte des piliers de la paix, du développement des droits de l'homme dans ses régulations et interventions, de sorte que sa finalité était celle d'un droit *libéral-pluraliste et de bien-être* (Tourme, 2013).

À partir du XIX^{e} siècle, les traités internationaux deviennent source du droit international, par

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

l'élaboration et la fixation de codes, raisons pour lesquelles se multiplièrent les traités et manuels qui uniformisèrent ce droit.

Parmi les **éléments formels principaux**, le Droit International reste interétatique, il continue à se fonder sur le postulat de la *souveraineté et sur la répartition individuelle du pouvoir politique entre les États*, face aux avancées de la structure institutionnelle ou organisationnelle, basée sur l'existence de nombreuses OOII ayant pour fonction de favoriser et de gérer la coopération entre les États dans les domaines les plus divers. Ce qui, face aux éléments socio-historiques du monde contemporain, nous confronte à l'une des principales tensions de l'ordre juridique international de nos jours, du fait de l'existence entre la souveraineté et l'indépendance des États et la nécessité de la coopération pacifique entre les États (Chaumont, 1970 cité dans Jiménez, 2010).

Fonctions de l'ordre juridique international

Dans ce contexte, la souveraineté de l'État en tant que principe constitutionnel du Droit International présente deux traits de cet ordre juridique, son *volontarisme et son relativisme*, c'est-à-dire l'extraordinaire importance du consentement de l'État souverain tant dans la création que dans l'application des normes internationales, dans le contexte d'un ordre juridique éminemment décentralisé (Carrillo, 1996 cité dans Jiménez, 2010). Normes qui sont interprétées par la Cour Internationale de Justice, avec une conception volontariste du processus de création des normes ; dans le DI les déclarations de captation de juridiction obligatoire de la part des États restreignent tellement sa compétence qu'elles en viennent presque à en faire un principe d'incompétence, sur la base de l'arrêt du 4 décembre 1998, dans l'Affaire de la compétence en matière de pêcheries (Espagne c. Canada).

Dans cette affaire, il appartenait à la Cour de clarifier la prévalence du droit applicable et prétendument violé, en considérant l'acceptation de sa compétence obligatoire par le Canada, ou sur la base de la déclaration ou dans le cadre du différend sous la réserve canadienne, devant quoi elle choisit de respecter le principe du caractère volontaire de la compétence de la Cour ou de se tenir au consentement de l'État ayant formulé la déclaration.

Dans ce contexte, la Cour, faisant usage du pouvoir que lui confère l'art. 36.6 de son Statut, en rapport avec l'acceptation de sa réserve qui exclut de sa connaissance le différend, dans quel cas l'État lui-même définit et limite la compétence de la Cour, devant appliquer les principes et normes du Droit International que la Cour pourra utiliser si elles n'ont pas été exclues de sa compétence.

C'est pourquoi, le volontarisme et le relativisme sont la conséquence, entre autres causes, de la distinction qui existe dans le DI entre l'existence d'une norme coutumière générale et celle de l'objection persistante, qui permet de sauvegarder en principe la position de l'État qui objecte de manière expresse, sans équivoque et permanente une coutume en formation avant qu'elle ne cristallise formellement.

Sur le plan de l'application des normes, le rôle central de l'État se manifeste dans l'autotutelle par le biais de mesures de rétorsion et de représailles ou contre-mesures, de sorte que c'est l'État lui-même qui décide de l'appréciation juridique dans une situation concrète, État qui vit inséré dans un processus d'institutionnalisation grâce à la pression des OOII, qui sont celles qui imposent des limites à l'État souverain de manière unilatérale et discrétionnaire, tant des normes que de la portée de ses obligations et de la condition d'utiliser les procédures décentralisées d'application des normes de manière discrétionnaire par les États (Jiménez, 2010).

Dans ce contexte, les antécédents décrits ont constitué la base pour maintenir la justice et le respect des obligations découlant des sources du droit international pour une meilleure coexistence entre les nations.

Caractéristiques du droit international

Or, le droit international se caractérise par le *principe de neutralité* ou de tolérance, en autorisant et en garantissant le *pluralisme des régimes politiques*. C'est pourquoi la *souveraineté repose sur le principe de non-ingérence dans les affaires intérieures de l'État*.

Il convient à ce stade de définir : « L'État est la société politiquement et juridiquement organisée, dotée d'une autorité suffisante pour imposer un ordre juridique sur son propre territoire et pour faire respecter sa personnalité juridique auprès du concert international » (Younes, 2014).

On peut en conclure que le droit international tel qu'on le conçoit aujourd'hui n'existait pas dans l'Antiquité ni au Moyen Âge, mais qu'il est le produit de la civilisation chrétienne à partir de la deuxième étape du Moyen Âge, comme l'indique Oppenheim (Monroy, 1995).

Il convient ici de rappeler (Hart, 2012, p. 124), qui définit « le droit international comme un ensemble de règles primaires d'obligation distinctes, qui ne sont pas liées de cette manière », considérées comme des règles coutumières régies par certains principes qui les rendent contraignantes entre elles.

En tant que système juridique, le droit international n'est pas une compilation aléatoire de ces normes. Ainsi, il peut exister des normes de rang supérieur ou inférieur, leur formulation peut être plus ou moins générale ou spécifique et leur validité peut remonter à des périodes antérieures ou postérieures (Jiménez, 2010).

En ce qui concerne la relation entre le droit international et le droit interne, après la Seconde Guerre mondiale, un mouvement est apparu visant à porter la protection des droits de l'homme dans le domaine du droit international, qui a débuté avec la *Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme*, signée à Bogotá en mai 1948, suivie par la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée à Paris le 10 décembre 1948 (Fix, 1992).

C'est à partir de la naissance de ces deux instruments que sont apparus plusieurs conventions

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

et pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme, parmi lesquels : les Pactes des Nations Unies relatifs aux droits civils et politiques et aux droits économiques, sociaux et culturels, de décembre 1966, et la Convention américaine relative aux droits de l'homme de San José de Costa Rica, novembre 1969, qui sont entrés en vigueur avec la ratification des pays signataires, notamment latino-américains, après avoir surmonté les dictatures militaires et rétabli la constitutionnalité démocratique.

Ce développement normatif du droit international s'effectue dans trois directions : (a) la reconnaissance de la primauté du droit international général ; (b) la création du droit communautaire ou supranational ; (c) le droit international des droits de l'homme.

En ce qui concerne la primauté du droit international, on ne peut ignorer que ces derniers temps, les normes des traités internationaux ont été incorporées dans le droit interne, générant des conflits avec les préceptes internationaux et les normes de droit interne de rang constitutionnel, c'est-à-dire que les États ont donné la primauté à certaines normes du droit international.

Quant aux normes communautaires ou supranationales, cela a signifié des limitations à la souveraineté étatique, lesquelles se manifestent plus clairement dans les normes supranationales connues sous le nom de « droit communautaire », qui occuperaient une place intermédiaire entre le droit interne et le droit international.

En ce qui concerne le droit relatif aux droits de l'homme, sa reconnaissance en tant que normes de plus grande hiérarchie est récente, mais elle s'est considérablement étendue ces dernières années, au moyen de normes constitutionnelles expresses, en prévoyant que l'interprétation de ces normes relatives aux droits de l'homme se fera conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et aux traités-accords traditionnels ratifiés par les gouvernements respectifs (Fix, 1992).

II. Sources du droit international

De façon générale, le droit international est l'ensemble des normes qui régissent les relations entre les États dans le cadre de leurs conflits et de leur coopération, cherchant à sauvegarder une coexistence pacifique, selon Korovin dans (Monroy, 1995).

Pour plusieurs auteurs, les sources du droit international sont celles qui déterminent le moyen d'où proviennent ou peuvent provenir les normes juridiques, lesquelles se divisent en matérielles et formelles. Les sources matérielles comprennent le contenu d'une norme juridique, dans laquelle est déterminé comment la norme est élaborée, en tenant compte de facteurs sociologiques, économiques, psychologiques et culturels, qui se formalisent comme source du droit international. Tandis que les sources formelles sont les méthodes et processus de création des normes juridiques, conformément à ce qui est prévu à l'article 38 du Statut de la Cour internationale de Justice.

Parmi les *sources du droit international privé*, on peut identifier deux groupes : les *sources nationales*, qui correspondent à l'ordre juridique d'une seule nation, ses lois internes, sa jurisprudence et ses coutumes ; et les *sources internationales*, propres à la communauté internationale, telles que les traités et conventions internationales. Bien qu'il puisse exister une combinaison dans l'application des normes nationales et internationales.

Quant aux *caractéristiques* : le droit international privé se définit par son caractère national, car chaque pays édicte ses propres normes et approches du droit international ; il a un caractère positif, car il s'inscrit dans les textes légaux de chaque pays et dans ceux de caractère bilatéral entre pays.

Hiérarchie des sources du droit international

À cet égard, la Cour, dont la fonction est de trancher conformément au droit international les différends qui lui sont soumis, doit appliquer : (a) les conventions internationales, générales ou particulières, qui établissent des règles expressément reconnues par les États en litige ; (b) la coutume internationale comme preuve d'une pratique généralement acceptée comme droit ; (c) les principes généraux de droit reconnus par les nations civilisées ; (d) les décisions judiciaires et les doctrines des publicistes les plus compétents des différentes nations, comme moyen auxiliaire pour la détermination des règles de droit, sans préjudice des dispositions de l'article 59. Ladite disposition ne restreint pas la faculté de la Cour de trancher un litige *ex aequo et bono*, si les parties en conviennent ainsi (CIJ - Statut de la Cour internationale).

Pour mieux comprendre, il convient de préciser que les sources du droit international n'établissent pas de hiérarchie entre elles, et comprennent : la *jurisprudence*, comme forme d'interprétation du droit réalisée par les tribunaux en déterminant une norme, sans qu'en naisse une norme mais comme moyen auxiliaire ; la doctrine des publicistes, spécialisés en droit public, dont l'interprétation peut également être considérée comme moyen auxiliaire ; l'*analogie et l'équité*, la première naît en l'absence de norme juridique pour un cas, visant à produire une décision plus juste face aux conflits, tandis que l'équité se manifeste lorsqu'il n'existe pas de norme légale capable de couvrir le cas déterminé ; *erga omnes*, obligation envers tous, ayant pour but de préserver les valeurs fondamentales internationales, indépendamment de leur acceptation ; *ius cogens*, ensemble de normes qui se superposent à l'autonomie de la volonté, supérieures aux normes conventionnelles (Homa - Institut des droits de l'homme et des entreprises, 2020).

Champ de validité des normes juridiques

Sur la base de ce qui est établi à l'article 24, paragraphe 1, de la Convention de Vienne sur le droit des traités (CVDT), les traités internationaux entrent en vigueur au moment où les États parties en sont convenus ; à défaut, ils entrent en vigueur lorsque tous les États les ont approuvés. Dans les traités de libre-échange, le traité entre en vigueur à des dates successives différentes. Ainsi, l'État à l'égard duquel le traité entre en vigueur est obligé de le respecter et doit le mettre en œuvre conformément aux principes de vérité connue et de bonne foi graduée —

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

principe du *pacta sunt servanda* — sans que les États parties puissent invoquer l'existence de normes de droit interne contraires aux dispositions du traité pour se soustraire à son exécution.

De même, le champ de validité des traités, selon l'article 29 de la CVDT, s'étend, en ce qui concerne l'espace, à l'ensemble du territoire de l'État, c'est-à-dire aux espaces maritimes, terrestres et aériens où les États signataires exercent leur pouvoir souverain. Ainsi, si la frontière d'un État est modifiée, le champ de validité spatial du traité est également modifié.

Nonobstant ce qui précède, les États parties peuvent restreindre l'application du traité à une ou plusieurs parties déterminées de leur territoire, comme c'est le cas des traités établissant des zones de libre-échange. Il est également possible de fixer un champ de validité temporel, conformément à l'article 28 de la CVDT : il ne s'étend qu'à l'avenir à partir du moment où il est entré en vigueur, sauf si les parties en disposent autrement (Córdova, 2008).

III. Qu'est-ce que le droit international et quels en sont les concepts fondamentaux

Parmi les concepts fondamentaux du droit international, la doctrine a établi les suivants : la *souveraineté des États*, car les États sont souverains et ne peuvent être soumis à aucune condition ; l'égalité des États, selon laquelle les États ont les mêmes droits et obligations ; la *bonne foi*, qui exige que les États, dans leurs relations mutuelles, agissent avec honnêteté et sincérité ; le *pacta sunt servanda*, principe qui impose que les traités et accords internationaux doivent être respectés ; la non-intervention, selon laquelle aucun État ne doit s'immiscer dans les affaires internes d'un autre État ; la *solution pacifique des différends*, qui exige que les litiges entre États soient réglés par des moyens pacifiques ; la *prohibition de la menace ou de l'usage de la force*, qui interdit la menace ou l'usage de la force dans les relations internationales.

L'*antécédent historique* du droit international privé remonte à la Grèce antique ou à l'Empire romain, car de ces civilisations sont nées de nombreuses dispositions juridiques. Cependant, on considère que cette branche s'est développée en France, au XIII[e] siècle, lorsque le principe d'extraterritorialité de l'État y a été introduit pour la première fois.

En Amérique latine, sa codification est considérée comme une activité juridique permanente des États, qui a pris différentes formes, notamment par le biais de conférences. C'est ainsi que la Conférence spécialisée interaméricaine sur le droit international privé (CIDIP) a été chargée de cette tâche ; elle a adopté des traités comme celui de Montevideo en 1889 et le Code Bustamante en 1928, qui ont jeté les bases de l'établissement du droit international privé dans l'hémisphère.

Ainsi, pour la consolidation du droit international public latino-américain, deux critères ont été adoptés : (a) une approche globale, consistant en un corps de normes visant à couvrir l'ensemble de la discipline ; (b) un processus graduel et progressif, pour la formulation d'instruments internationaux sur des questions juridiques particulières, qui visait à établir un code unique de droit

international privé. Ce projet n'ayant pas été approuvé par les États, les mécanismes de traitement ont été régulés par la CIDIP, aboutissant à ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de Charte de l'OEA (Organisation des États américains, 1940), qui définit les conférences spécialisées comme des réunions intergouvernementales chargées de traiter des questions techniques spécifiques ou de développer certains aspects de la coopération internationale.

En d'autres termes, on peut dire que le droit international s'occupe de la résolution des conflits de compétence internationale, des conflits de lois internationales, de la coopération procédurale internationale et de la condition juridique des étrangers, c'est-à-dire qu'il agit dans le domaine des intérêts privés entre particuliers, que l'on appelle droit civil international. Cependant, son intervention, loin de résoudre la dispute entre particuliers, consiste à déterminer quel ordre juridique, parmi ceux des deux pays concernés, prévaut ; son rôle est donc davantage normativiste. Toutefois, en raison de la mondialisation, de nouvelles études sur ces relations ont vu le jour, adoptant une posture plus substantialiste.

Principes du droit international privé

Parmi les principes du droit international privé, on observe les suivants : *Le lieu régit les actes (locus regit actum)*, c'est-à-dire que les actions sont légales ou non en fonction de l'endroit où elles sont réalisées. *La loi du lieu où se trouvent les biens* (*lex loci rei sitae*), selon laquelle les biens sont transférés conformément à la loi du lieu où ils sont situés. *Les biens suivent la personne* (*mobilia sequuntur personam*), ce qui signifie que les biens appartenant à une personne sont régis par la loi applicable à cette personne. *La loi du for (lex fori)*, qui signifie qu'en cas de conflit, la loi du juge compétent dans l'État concerné s'applique pour trancher le litige.

IV. Branches du droit international et universalisme du droit international

Le droit international se divise en deux grandes branches : le *droit international public*, qui Le *droit international public* a reçu de nombreuses définitions dans la doctrine.

Ainsi, pour (Monroy, 1995, p. 13) : « Le droit international public est la branche du droit public qui étudie les relations entre États et entre ceux-ci et les autres sujets de droit international, ainsi que l'organisation et le fonctionnement de la communauté internationale. » Autrement dit, le droit des gens ou droit international public s'occupe « essentiellement de réglementer les relations entre les États et, plus largement, les relations entre les sujets de droit international » (Rousseau, 1966, p. 1).

Il convient de préciser que les normes juridiques internationales du droit international public sont créées par les États au moyen de traités ou de conventions, dont les destinataires sont les États eux-mêmes et d'autres sujets, et ces normes s'appliquent aux deux types de sujets.

Le droit international privé, quant à lui, est la branche du droit qui traite des affaires juridiques internationales autres que les relations interétatiques. On peut donc dire qu'il est l'instrument

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

qui régule les relations entre les sociétés, en facilitant la circulation des personnes et l'échange de biens et de services, en favorisant l'intégration et en combattant les activités illicites.

Comparaison de la classification du droit international et du droit interne et qui les régule

Pour aborder la distinction entre le droit interne et le droit international, il convient d'identifier : (a) Qui et comment sont créées les normes et la structure du droit international ; (b) Quel est le sujet bénéficiaire ou obligé par ce droit ; et (c) Quel est le champ d'application de ces droits (interne et international public). Ainsi, on peut dire que :

1) Sur la *création des normes* du droit interne et du droit international. Dans le droit interne, les normes sont créées par un organe législatif central chargé d'élaborer ou de former les lois, et elles s'appliquent à l'intérieur des frontières et sur le territoire de chaque État, c'est-à-dire qu'elles sont créées par la volonté d'un seul État. Tandis que le *droit international* est créé avec la collaboration de deux ou plusieurs États, ses normes dépassent les frontières car elles régissent les relations mutuelles entre ces États.

2) En ce qui concerne les *sujets bénéficiaires ou obligés*. Dans le droit interne, l'ordre juridique est constitué d'un ensemble de normes juridiques qui s'appliquent à l'intérieur du territoire national et qui s'imposent aux individus (personnes physiques et/ou morales), qu'ils soient nationaux ou étrangers. Leur respect est obligatoire, y compris pour les sociétés étatiques. Autrement dit, chaque État dispose de son propre ordre juridique. En revanche, en *droit international*, les normes juridiques régissent les relations entre les États et bénéficient à la communauté ou à la société internationales. Les sujets ne sont pas seulement les États, mais également d'autres entités telles que les organisations. C'est un droit de subordination et un droit international de coordination.

3) En ce qui concerne les *sujets du droit international public* : Les États nationaux, reconnus par leurs pairs et par la communauté internationale. Les organisations internationales, qu'elles soient de médiation ou d'accord international : l'ONU (Organisation des Nations Unies), l'OIT (Organisation Internationale du Travail), l'OEA (Organisation des États Américains), l'UE (Union européenne). La *communauté belligérante*, comme les mouvements de libération nationale, dans les cas où ils sont reconnus comme acteurs politiques et non comme criminels. La *personne physique*, reconnue comme sujet du droit international avec des droits et des obligations.

Dans ce contexte, quant à l'origine du droit interne et international, on peut le rattacher à deux doctrines : La *doctrine volontariste*, selon laquelle, en droit interne, les règles juridiques sont le produit de la volonté humaine, et le droit international naît du consentement des États. La *doctrine objectiviste*, qui établit que l'origine des normes ou de l'ordre juridique découle d'une norme fondamentale dont dérivent toutes les règles du droit, selon Kelsen, cité par (Rousseau, 1966).

Tableau 1
Classification du droit international public et privé

Droit international public	Droit international privé
Universel : S'applique à l'échelle mondiale (par exemple, Nations Unies - ONU). *Régional :* S'applique dans des régions spécifiques (par exemple, Organisation des États Américains - *OEA).*	*Par l'approche :* *National,* régit les relations privées internationales d'un pays spécifique. *Uniforme,* harmonise les règles de droit international privé entre différents pays.
Droit naturel et positif : Basé sur la nature des normes et la recherche juridique.	*Par secteur :* Droit aplicable. Compétence judiciaire internationale. Reconnaissance et exécution des décisions étrangères.
Droit théorique et pratique : Classé selon la nature des normes juridiques et de la recherche.	*Par source :* Loi coutume, principes généraux du droit, jJurisprudence et doctrine.
Droit général et particulier : Classé selon le caractère contraignant des normes juridiques.	*Droit international privé autonome,* Droit international privé conventionnel, Droit international privé institutionnel et Droit international privé transnational.

Note : Élaboration propre.

Tableau 2
Divisions du droit international et du droit interne

Division du droit international public	Division du droit international privé
Droit pénal international Droit administratif international Droit constitutionnel international Droit international des droits de l'homme Droit international humanitaire Droit économique international Droit international de l'environnement Droit fiscal international Droit fiscal transnational	Droit applicable et exécution. Procedural Law — Droit procédural. Family Law — Droit de la famille. Droit commercial
	Droit interne (objectif et subjectif)
	1.1 *Droit public :* Droit constitutionnel, droit administratif, droit pénal, droit financier, droit international public, droit fiscal, droit processuel, droit du travail, droit migratoire, droit de l'environnement. 1.2. Droit privé : Droit civil, droit commercial, droit des sociétés, droit des faillites, droit international privé. 1.3. *Droit social :* Droit social (sécurité sociale) et économique (financier, économie populaire et solidaire).

Note : Élaboration propre.

Le droit public interne régule les relations entre l'État et les citoyens, établissant les principes et règles qui garantissent l'intérêt général et le bon fonctionnement des pouvoirs publics. En revanche, le droit privé s'occupe de régir les intérêts et les relations entre particuliers, dans le cadre de leur vie privée et patrimoniale.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

V. Les relations entre le droit international et les droits internes

Concernant le droit international et le droit interne, on peut dire qu'en Équateur, comme dans tous les pays, il n'existe pas un corpus unique de droit positif pour résoudre les conflits de lois. Pour trouver les normes du droit privé, il faut se référer à la Constitution équatorienne, aux codes et lois, ainsi qu'aux traités et conventions signés et ratifiés par l'Équateur, comme la Convention panaméricaine de 1928 qui a approuvé le Code Sánchez de Bustamante, que nous avons déjà mentionnée.

Parmi les concepts fondamentaux, il convient de souligner qu'il existe un fait déterminant l'existence du droit international privé, à savoir la coexistence des États avec des législations diverses. Son fondement juridique est la communauté des nations, et son degré de développement déterminera le progrès du DIP. C'est pourquoi Larrea (2009) identifie les principes suivants :

Égalité, consacrée dans la Constitution équatorienne, égalise les droits entre les Équatoriens et les étrangers dans les droits civils ainsi que dans les activités professionnelles et commerciales.

Réciprocité, elle résulte d'un acte souverain de l'État, inconditionnel et indépendant du comportement des autres États à l'égard des Équatoriens.

Territorialité des lois est prévue dans le Code civil équatorien, dans la disposition selon laquelle « la loi oblige tous les habitants de la République, y compris les étrangers, et leur ignorance ne peut excuser personne ».

Personnalité des normes qui affectent l'état et la capacité des personnes, comprend la loi personnelle qui doit régir l'état civil et la capacité des personnes, qui n'a pas été résolue dans le Code Sánchez de Bustamante, ce qui a été réglé par la loi de préférence de la nationalité qui régit le Code civil équatorien.

Respect des droits acquis, principe qui est prévu dans la Constitution de 1967 en indiquant que la nationalité acquise ne se perd pas par l'apparition de nouvelles lois avec des exigences différentes, même en cas de changements possibles dans la Constitution. Le respect du droit acquis est également prévu dans le Code civil équatorien.

L'ordre public constitue une ligne directrice fondamentale du droit interne ; il est régi par les normes constitutionnelles et par le droit dérivé qui régit le droit public (Larrea, 2009).

VI. Application et interprétation du droit international

Ensuite, au XVIIIe siècle, le droit international tente d'interpréter et de comprendre les problèmes internationaux de l'époque, ce qui conduit au développement de la Société internationale et du droit international ou droit naturel (Rodríguez, 2019), avec une interprétation globale des relations internationales. Cela marque le début d'une transformation politique, économique et sociale, avec

la consolidation de l'État moderne en Europe, dont le but était de gouverner les droits et devoirs juridiques des États, considérés comme les sujets du droit international, transformant ainsi l'État en une communauté politique de pouvoir absolu, affaiblissant la Communauté internationale.

Le droit international aujourd'hui est un système juridique de principes et de règles, qui produisent des effets en relation avec d'autres principes et règles et doivent être interprétés dans leur ensemble. Ainsi, le droit international n'est pas une simple compilation de normes, mais il existe des relations entre elles, de sorte que coexistent des normes de rang supérieur et inférieur, ou générales et spécifiques, au sein d'un ensemble unitaire et suffisamment cohérent (Rapport de la CDI, 2006).

D'où le concept « Le droit international est un système juridique ». Ses règles et principes (ses normes) produisent des effets en relation avec d'autres normes et principes et doivent être interprétés dans le contexte de ceux-ci (Hart, 2012).

Organisation en droit international public (DIP)

Les instances du droit international public sont des organismes décentralisés, dynamiques et faiblement coercitifs, avec des devoirs juridiques internationaux relatifs, qui peuvent être négociés. Selon Novak et García (2001), il se caractérise par : (a) l'absence d'un organe législatif centralisé destiné à l'élaboration des normes juridiques, puisque les règles sont créées par le biais des traités ; (b) l'absence d'un organe juridictionnel obligatoire, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de tribunal auquel les États soient soumis, car c'est de manière volontaire que les États peuvent se soumettre en cas de litige ; et (c) l'absence d'un organe sanctionneur, c'est-à-dire qu'il n'existe pas d'organe imposant des sanctions en cas de non-respect des traités.

Parmi les fonctions du droit international public (Franciskovic, 2019), on identifie : (*a) Déterminer les compétences entre les États*, en raison que chaque État dispose d'une sphère d'action limitée, au-delà de laquelle il n'a pas de légitimité pour agir, sauf exceptions ; *(b) Déterminer les obligations négatives et positives des États*, c'est-à-dire, pour la première, des devoirs d'abstention, et pour la seconde, le devoir de collaboration, d'assistance entre autres, qui s'impose aux États dans l'exercice de leurs compétences. Autrement dit, la compétence discrétionnaire est remplacée par une compétence limitée ; *(c) Réglementer les compétences des organismes internationaux*.

Les Organisations Internationales vues de leur point de vue juridique

Avant d'identifier les organisations internationales, il convient de citer les éléments du droit international, parmi lesquels se trouvent : les conventions internationales, la coutume internationale acceptée comme une pratique généralisée, les décisions judiciaires définitivement fermes et les doctrines qui aident à déterminer l'application des lois dans un litige.

Parmi les organismes internationaux à perspective judiciaire, on identifie : la Cour Internationale de Justice, la Cour Interaméricaine des Droits de l'Homme, et la Cour Européenne des Droits de

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

l'Homme. Il existe aussi d'autres organismes de justice à portée internationale tels que : la Cour de Justice de l'Union Européenne, la Cour Pénale Internationale, la Cour Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples. Parmi les tribunaux de caractère transnational, on trouve la Cour de l'Union Européenne, le Tribunal de Justice, l'Accord de Cartagena (CAN), organisme qui tranche les consultations préjudicielles des personnes (physiques ou morales) membres de la CAN dans les activités commerciales liées aux tarifs douaniers, ainsi que la Cour Centre-Américaine de Justice.

La *Cour Centre-Américaine de Justice*. La Haye, Pays-Bas. Organe judiciaire principal des Nations Unies, souvent appelée la « Cour mondiale », elle résout les différends entre les États membres de l'ONU. Composition : 15 juges élus pour un mandat de 9 ans, avec des élections échelonnées tous les 3 ans. Autorisée à émettre des avis consultatifs sur des questions juridiques à la demande de : l'Assemblée générale, le Conseil de sécurité et d'autres organes de l'ONU.

La Cour Pénale Internationale, organe judiciaire qui juge les crimes de guerre commis dans l'ex-Yougoslavie et qui ne dispose pas de mécanismes d'exécution directe de ses décisions.

Création d'institutions telles que : les Nations Unies (ONU), l'OEA, la Communauté européenne et d'autres

Les *organismes internationaux* ont été créés dans le but que les pays coopèrent pour maintenir la paix, la sécurité, le commerce, le développement économique et l'aide humanitaire ; c'est-à-dire qu'ils avaient pour objectif le maintien de la paix et de la sécurité des nations, favoriser la croissance économique, renforcer les relations entre pays, aider les pays par le financement, la capacité technique et la création de biens publics mondiaux, aider les pays à être plus efficaces, réguler le pouvoir des États.

Les *organisations internationales* ont une structure organique permanente, elles sont régies par des accords ou traités avec leurs propres lois et principes, respectant les normes du droit interne de chaque État membre, mais s'étendant au-delà des frontières d'un État. Leurs objectifs peuvent être politiques, informatifs, humanitaires ou de toute autre nature.

Classification des organisations internationales

En ce qui concerne la classification, elles peuvent être classées selon divers critères : *Selon la durée*, elles peuvent être permanentes ou non permanentes ; *Selon la capacité d'action :* en fonction de l'autorité que confèrent les États associés, elles peuvent être : organismes à pleine compétence, organismes à compétence partielle, organismes consultatifs. Il convient de préciser qu'il existe des organisations internationales auxquelles les États ne participent pas (comme les ONG), mais dans toutes celles qui sont intégrées par les États, elles sont soumises au droit international public, bien que beaucoup possèdent une capacité juridique propre et d'autres une capacité autonome d'agir.

Organisation des Nations Unies (ONU), créée à la fin de la Seconde Guerre mondiale, a rem-

CC BY NC SA

placé la Société des Nations. Son objectif est d'être un espace de débat entre les nations, pour résoudre les différends par la diplomatie, évitant la guerre entre les pays du monde. Elle possède des commissions spécialisées pour promouvoir la culture, l'égalité, l'éducation, la santé, etc.

Organisation Internationale du Travail (OIT), dépendante de l'ONU, créée en 1919, vise à améliorer les conditions de travail dans le monde, en favorisant des lieux de travail, des régulations minimales des conditions et l'interdiction du travail des enfants, du travail forcé, entre autres.

Banque mondiale (BM), favorise le développement des pays par des politiques de conseil stratégique, la promotion de l'éducation, des prêts et le financement de projets, à travers des initiatives de développement.

Organismes de plus grande importance

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), organisme rattaché à l'ONU, fondé en 1945, a pour but de promouvoir la démocratisation du savoir, préserver le patrimoine de l'humanité et encourager l'apprentissage des sciences.

Organisation mondiale de la santé (OMS), également rattachée à l'ONU, d'envergure mondiale, veille à la lutte contre les maladies, aux conditions sanitaires des pays, à la santé préventive, etc.

Organisation mondiale du commerce (OMC), organisme qui défend les règles en vigueur du commerce international, veillant à l'entente entre producteurs, consommateurs et exportateurs de biens et services, pour que l'activité commerciale soit juste et équitable.

Fonds monétaire international (FMI), organisme financier international, soutient économiquement les pays en développement à travers des prêts monétaires et des recommandations de gestion publique.

Organisation des États Américains (OEA), organisme régional doté de capacités diplomatiques et financières, intervenant lorsqu'un pays membre ne respecte pas ses engagements concernant les droits humains et le respect de la démocratie.

Dans le cadre du *droit communautaire*, il existe l'Union européenne (UE) et la Communauté Andine des Nations (CAN).

Il existe d'autres organismes internationaux tels que : l'Union internationale des télécommunications, l'Union postale universelle, la Banque interaméricaine, entre autres.

Conflits à l'échelle mondiale

En ce qui concerne les conflits, actuellement se développent des guerres, des insurrections et des conflits ethniques, des migrations et du crime organisé transnational.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Parmi les conflits armés, on peut citer : Russie-Ukraine, un conflit qui met en danger la sécurité de la zone européenne ; au Soudan, avec la crise des réfugiés ; le conflit de Gaza, entre Arabes et Israéliens ; des conflits permanents comme ceux en Éthiopie, en Afghanistan et en Syrie. On observe aussi des problèmes d'insurrections, comme au Pakistan et en Birmanie (Myanmar). Des conflits ethniques existent dans les Grands Lacs africains. Par ailleurs, d'autres conflits importants sont : Israël-Palestine, Iran contre les États-Unis et Israël, Haïti, États-Unis-Mexique, péninsule coréenne, République démocratique du Congo, Colombie. Tous ces conflits provoquent déplacements massifs, souffrances à grande échelle et morts.

Dans cette perspective, les notions de Système International (SI) et de Droit International (DI) contemporains sont deux types idéaux ou concepts organisateurs de la réalité internationale complexe, qui recueillent et relient une multitude de données particulières, afin de construire deux modèles ou archétypes pour mieux comprendre certaines parties de cette réalité (Fariñas, 1989). Ainsi, le SI contemporain est un type idéal logique, défini surtout par certains traits matériels, tandis que le DI contemporain serait un type idéal normatif, défini surtout par les relations de coexistence et de coopération dans un système universel.

Cependant, on ne peut ignorer à ce moment le problème global lié à la guerre commerciale menée par les États-Unis d'Amérique et leur politique anti-migratoire, notamment par l'augmentation des tarifs douaniers pour tous les pays, avec la possibilité de révision suite à des accords commerciaux bilatéraux. Cela a conduit les autres pays à augmenter aussi leurs tarifs au niveau mondial, ce qui influence la déportation des migrants, c'est-à-dire qu'on fixe des limites aussi bien pour les importations que pour les migrants, cherchant à établir un ordre selon les politiques de ce gouvernement.

Dans cette même ligne, il convient de souligner que tant le Statut de la Cour Internationale de Justice (CIJ) que l'ensemble de la jurisprudence de cet organe répondent au même esprit consensuel que reflète la notion de pratique internationale, qui suppose une interprétation consensuelle en reconnaissant les règles de DI applicables à l'objet d'un litige et en déterminant son contenu normatif.

Conclusions

Il convient de souligner que le droit international représente un cadre normatif essentiel qui régit les relations entre les États et les autres acteurs internationaux sur la scène mondiale. Il s'appuie sur un ensemble de règles consensuelles entre les États, intégrant des principes et des procédures. Ces accords couvrent divers domaines tels que les droits de l'homme, la régulation du commerce international et la préservation de l'environnement.

Le droit international est de nature consensuelle, répondant au besoin de coopération et de dialogue entre les nations pour faire face aux défis et conflits, afin de maintenir la paix dans le respect des règles et principes par les États, tels que prévus par le droit international, cherchant à promouvoir la paix, la sécurité et le développement de la société.

Tant dans le Système International que dans le Droit International, régissent des principes tels que le consentement ou la volonté dans la création et l'application des normes, sans exclure l'imposition de compétences, comme les principes de neutralité et de non-intervention, ainsi que l'absence de hiérarchie des normes. Cependant, la primauté du droit international se manifeste lorsqu'il est incorporé dans le droit interne par le biais de normes constitutionnelles, ainsi que par la rigueur de son interprétation.

De l'interprétation des normes de cette discipline, on conclut qu'elle remonte à la compréhension des problèmes dans le droit naturel ; puis, dans l'État moderne, l'interprétation s'appuie sur la gouvernance des droits et devoirs juridiques des États, et aujourd'hui, elle repose sur un système juridique de principes et règles, caractérisé par l'absence d'organes législatifs, juridictionnels obligatoires et de sanctions.

Enfin, l'existence des organisations internationales n'a pas garanti l'objectif de la paix ni la coopération entre les États ; au contraire, on observe l'influence des États les plus puissants sur les autres, de moindre ou nul pouvoir. De même, les tribunaux judiciaires n'ont pas réussi à faire exécuter leurs décisions conformément à l'objet du système

Références

Barbe, E. (2007). *Relaciones Internacionales*. 3ra Ed. Editores Tecnos.

Barile, G. (1978). *La structure de l'ordre juridique international Règles générales et règles conventionnelles*. (Volume 161). In The Hague Academy Collected Courses Online / Recueil des cours de l'Académie de La Haye en ligne. Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/1875-8096_pplrdc_A9789028609709_01

Cordova, A. L. L. (2008). *Fuentes del Derecho Internacional*. https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/1113/fuentesdelderechointernacional.pdf?se quence=1&isAllowed=y.

Del Arecal, C. (1994). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Ed. Tecnos.

Estatuto de la Corte Internacional. (s.f.). *Artículo 38*. Naciones Unidas.

Farinas, D. (1989). *La Sociología del Derecho de Max Weber*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fix, Z. H. (1992). *La evolución del derecho internacional de los derechos humanos en las constituciones Latinoamericanas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Franciskovic, I. M. (2019). *Una aproximación al estudio del derecho internacional público*. Lumen, 15(2), 194 202. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/derecho/lumen15-2/06%20UNA%20APROXIMACI%C3%93N%20AL%20ESTUDIO.pdf.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Gaviria, L. (1998). *Derecho Internacional Público.* Quinta edición. Temis.

Hart, H. (2012). *El Concepto de Derecho.* Abeledo-Perrot S.A.

Homa - Instituto de Derechos Humanos y Empresas. (2020). Cuáles son las fuentes del derecho internacional. *Homa,* 27 de agosto de 2020. https://homacdhe.com/index.php/2020/08/27/cuales-son-las-fuentes-del-derecho-internacional/

Informe de la CDI. (2006). *Fragmentación del Derecho Internacional: dificultades derivadas de la diversificación y expansión del Derecho Internacional. Documentos del 58º período de sesiones.* https://legal.un.org/ilc/documentation/spanish/a_cn4_l682.pdf

Jiménez, P. C. (2010). *Derecho Internacional contemporáneo: Una aproximación consensualista.* Universidad de Alcalá.

Larrea, H. J. I. (2009). Derecho Internacional Privado. Guayaquil. https://www.revistajuridicaonline.com/2009/02/concepto-principios-y-fuentes-del-derecho-internacional-privado-en-el-ecuador/.

Merle, M. (1991). *Sociología de las relaciones internacionales.* Segunda edición. Alianza Editorial.

Monroy, M. (1995). *Derecho Internacional Público.* Tercera edición. Temis.

Novak, F. et García, C. L. (2001). *Derecho Internacional Público, Tomo I y II.* Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización de los Estados Americanos (1940). *Carta de la Organización de los Estados Americanos.* https://www.oas.org/dil/esp/derecho_internacional_privado_desarrollo.htm

Rodríguez, H. L. (2019). De la historia y el Derecho Internacional a la teoría de las relaciones internacionales: Un siglo de trayectoria científica. *Política Internacional,* 1(2), 39-50. https://portal.amelica.org/ameli/journal/332/3321686005/html/.

Rousseau, C. (1966). *Derecho Internacional Público.* Tercera Edición. Ediciones Ariel.

Sorense, M. (2010). *Manual de derecho internacional público.* Volumen 1. 11a Edición. Fondo de de Culura Económica.

Tourme, J. E. (2013). *Derecho Internacional.* Presses Universitaires de France.

Younes, M. D. (2014). *Derecho Constituicional.* Legis.

© 2024, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Éducommunication : une approche dialogique pour innover la pratique enseignante

Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente

Lisset Márquez Martínez
https://orcid.org/0000-0001-8667-8354
El Piñal, État de Táchira / Venezuela

Reçu: abril / 8 / 2025 **Accepté:** abril / 26 / 2025

Comment citer cet article : Andrade, O. D. J., Márquez, M. L. et Quevedo, B. J. M. (2025). Éducommunication : une approche dialogique pour innover la pratique enseignante. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 89-109. https://doi.org/10.59654/8pgbxs47

* M. Sc. en Éducation. Chercheuse à l'Universidad Autónoma del Caribe, rattachée au Programme Todos a Aprender du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie. Domaine de la Qualité, Département du Magdalena. Universidad Autónoma del Caribe. Email : delmyjanethandrade@gmail.com

**M. Sc. en Éducation, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla - Colombie. Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla - Colombie. Chercheuse à l'Universidad Autónoma del Caribe, enseignante rattachée à l'Institution Luis Carlos Galán Sarmiento, Plato, Département du Magdalena - Colombie. Email : lissetmarquez@hotmail.com

*** M. Sc. en Éducation, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla - Colombie. Chercheur à l'Universidad Autónoma del Caribe, enseignant rattaché au domaine de la Gestion Directrice de l'Institution Luis Carlos Galán Sarmiento, Plato, Département du Magdalena - Colombie. Email : quevedoborreroj@gmail.com

CC BY NC SA

Résumé

Cette étude avait pour objectif d'établir l'importance de l'Éducommunication comme approche dialogique pour innover la pratique enseignante. Elle a été abordée à partir de cinq axes théoriques : éducatif, communicatif, médiatique, social et technologique. La méthodologie a correspondu à une revue documentaire des théories et approches antérieures. À cette fin, 42 documents ont été sélectionnés, portant sur des thèmes liés à l'éducommunication, à l'innovation éducative et à l'intégration des technologies en classe ; des critères d'inclusion ont été utilisés, tels que : l'accès libre, des publications entre les années 2010 et 2024, en anglais et en espagnol. Une analyse de contenu et une synthèse théorique ont été employées. Les résultats ont montré que l'éducommunication favorise un apprentissage participatif et critique, promeut un enseignement axé sur l'autonomisation et la formation de citoyens capables d'analyser, de remettre en question et de produire un contenu éthique. En conclusion, il a été souligné la nécessité pour les enseignants de repenser leurs pratiques à partir de l'approche éducommunicative, avec des expériences d'apprentissage dynamiques et inclusives qui contribuent au développement d'un savoir collectif.

Mots-clés : Éducommunication, approche dialogique, innovation, pratique enseignante.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo establecer la importancia de la Educomunicación como enfoque dialógico para innovar la práctica docente, se abordó desde cinco halos teóricos: educativo, comunicativo, mediático, social y tecnológico. La metodología correspondió a revisión documental de teorías y enfoques previos. Para este fin, se seleccionaron 42 documentos, sobre temas de educomunicación, innovación educativa y la integración de tecnologías en el aula; se utilizaron criterios de inclusión como: acceso abierto, publicados entre los años: 2010 y 2024, en inglés y español. Se empleó análisis de contenido y síntesis teórica. Los resultados mostraron que la educomunicación fomenta un aprendizaje participativo y crítico, promueve la enseñanza para el empoderamiento y la formación de ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y producir contenido ético. En conclusión, se resaltó la necesidad de que los docentes rediseñen sus prácticas desde el enfoque educomunicativo, con experiencias de aprendizaje dinámicas e incluyentes que contribuyan desarrollar conocimiento colectivo.

Palabras clave: Educomunicación, enfoque dialógico, innovación, práctica docente.

Introduction

Actuellement, on observe des faiblesses significatives dans les processus éducatifs, l'une d'elles étant la résistance au changement dans la culture scolaire et au sein de la communauté éducative en général. En ce sens, Gozálvez et Contreras (2014) soulignent que l'innovation dans l'enseignement se heurte fréquemment à des traditions et attitudes privilégiant les méthodes conventionnelles, ce qui limite la mise en œuvre de pratiques plus participatives et collabora-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

tives. Tandis qu'Álvarez et Suárez (2023) soutiennent que la diversité en classe pose le défi d'adapter l'innovation pour qu'elle soit inclusive et réponde aux différentes réalités sociales et culturelles des étudiants. D'où le fait que l'absence d'une culture du travail en équipe gêne également l'adoption de méthodologies favorisant la collaboration et l'interaction sociale, telles que l'apprentissage par projets ou l'apprentissage collaboratif.

Dans cette même optique, Aguaded et Martín (2013) mettent en avant que l'un des plus grands problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs aujourd'hui est la communication unidirectionnelle qui prévaut encore dans de nombreux contextes éducatifs. Cela crée une barrière empêchant le dialogue entre enseignants et élèves, limitant le développement des compétences de pensée critique et d'expression personnelle chez ces derniers.

Pour Barbas et al. (2013), le manque de compétences communicationnelles de certains enseignants pour gérer la diversité d'opinions et de perspectives en classe peut également entraver un climat d'ouverture et de respect, nécessaire à la prospérité de l'innovation dans la pratique enseignante. De plus, il existe le défi de favoriser une communication authentique dans les environnements virtuels, parfois perçus comme impersonnels et distants.

Selon Lara (2016), l'éducation actuelle fait face à des problèmes dus à une intégration inadéquate des médias de communication dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi de nombreux enseignants utilisent les médias numériques de façon superficielle, sans exploiter leur potentiel pour développer la pensée critique et la littératie médiatique des élèves.

D'après Caballero (2022), la surexposition aux contenus numériques et l'absence de stratégies pour filtrer et analyser de manière critique l'information empêchent les élèves de développer une compréhension profonde et responsable des médias. Cela renforce la nécessité de former tant les enseignants que les élèves aux compétences d'analyse d'information et à l'usage éthique et conscient des médias.

Il convient de souligner que, selon Hergueta (2017), dans le domaine éducatif, l'un des problèmes les plus fréquents est la rigidité des approches et méthodes d'enseignement traditionnelles, puisque l'innovation exige de la flexibilité dans les contenus et méthodes pédagogiques, mais les contraintes curriculaires et les évaluations standardisées peuvent restreindre la capacité des enseignants à expérimenter de nouvelles stratégies.

Pour leur part, Gil et Marzal (2023) mettent en avant que l'absence de formation continue et de mise à jour professionnelle en approches pédagogiques innovantes fait que certains enseignants ne disposent pas des outils ou de la connaissance nécessaires pour transformer efficacement leurs pratiques. Cela limite la possibilité de créer des environnements d'apprentissage véritablement adaptatifs, centrés sur l'élève et ses intérêts.

Néanmoins, Aguaded et Martín (2013) indiquent que le principal problème affectant les pro-

CC BY NC SA

cessus éducatifs à cette époque est la fracture numérique, qui touche tant les enseignants que les élèves et leurs familles, du fait que tous les enseignants n'ont pas accès à la technologie ni aux compétences numériques nécessaires pour l'intégrer efficacement dans leurs pratiques. De même, l'infrastructure technologique dans certaines institutions est insuffisante ou peu accessible, ce qui restreint la mise en œuvre d'outils technologiques susceptibles d'enrichir l'apprentissage.

Selon Guzmán et Castillo (2022), il existe également le risque d'un usage hors contexte de la technologie, où des dispositifs et applications sont utilisés sans but pédagogique clair, ce qui peut générer des distractions au lieu de favoriser l'apprentissage. Tout cela montre que l'éducation actuelle est marquée par des défis que l'on n'a toujours pas réussi à surmonter (Bonilla del Río et al., 2018).

Dans cette lignée, Koffermann (2023) estime que l'un des problèmes est le manque d'implication des élèves dans le processus éducatif, car les méthodes traditionnelles tendent à se focaliser sur une transmission unidirectionnelle des connaissances, ce qui limite le développement des compétences critiques et communicationnelles des élèves, qui ont besoin de davantage d'espaces pour exprimer leurs idées, questionner et réfléchir.

Pour Feltrero et al. (2023), des difficultés sont liées à la faible incorporation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, de sorte à en tirer profit pour favoriser l'interaction et le dialogue. Dans de nombreux cas, les TIC sont utilisées uniquement comme outils de soutien, sans promouvoir de véritables expériences d'apprentissage collaboratif, ce qui réduit leur efficacité dans le développement des compétences numériques et communicationnelles.

Dans ce sens, Downer et al. (2015) exposent que certains enseignants rencontrent des difficultés pour adapter leurs pratiques aux besoins des élèves actuels, qui exigent une éducation plus dynamique, participative et significative. C'est pourquoi López et al. (2023) avancent que le manque de formation en approches innovantes, telles que l'éducommunication, limite la capacité des enseignants à transformer leurs cours en espaces de dialogue et de coproduction de connaissance, adaptés aux intérêts et contextes des élèves.

Selon González et al. (2024), persistent des problèmes de communication entre enseignants et élèves, ce qui affecte la construction de relations fondées sur la confiance et le respect mutuel. Cela gêne le fait que les élèves se sentent écoutés et valorisés en classe, ce qui est fondamental pour une éducation inclusive et démocratique. Enfin, le manque d'innovation pédagogique affecte la motivation et l'intérêt des élèves, qui peuvent percevoir l'éducation comme quelque chose de déconnecté de leur réalité (Arranz et al., 2024). Pour toutes ces raisons, on considère que cette étude permettrait d'explorer comment une approche d'éducommunication dialogique peut transformer les pratiques enseignantes, rendant l'apprentissage plus pertinent et accessible, et promouvant une éducation où les élèves se sentent pleinement acteurs de leur propre parcours de formation.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Dans cette optique, Aguaded et Pena (2013) proposent que l'éducommunication a une importance croissante aujourd'hui en raison de sa capacité à répondre aux besoins d'une éducation plus participative, inclusive et orientée vers le développement intégral des élèves, puisque cette approche intègre la communication dans l'éducation, promouvant des pratiques pédagogiques qui favorisent le dialogue, la pensée critique et la construction collective du savoir, aspects clés dans un monde où les élèves sont exposés à un flux constant d'informations à travers de multiples médias et plateformes.

Il convient de souligner que dans les établissements éducatifs colombiens, on observe un manque de motivation et de participation des élèves dans leur parcours d'apprentissage. Dans de nombreux cas, les méthodes traditionnelles d'enseignement, axées sur la transmission unidirectionnelle du savoir, suscitent du désintérêt et une faible capacité à réfléchir et exprimer des opinions, limitant la participation et le développement de la pensée critique. Sur le plan social, il est fréquent d'observer que certains élèves rencontrent des difficultés à collaborer et à travailler en équipe, ce qui peut être lié à l'absence de méthodologies favorisant l'interaction et la cohabitation en classe. Cela crée un climat d'apprentissage où domine la concurrence individuelle et, dans certains cas, surviennent des conflits entre les élèves, entravant une culture de respect et de coopération.

Del mismo modo, uno de los síntomas recurrentes es la poca comunicación entre docentes y estudiantes, y la tendencia de los docentes a monopolizar el discurso en el aula. Esto crea una barrera que impide la creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde los estudiantes puedan sentirse seguros al expresar sus ideas y experiencias.

De même, certains enseignants présentent des limites dans la gestion des dynamiques de communication bidirectionnelle, ce qui peut amener les élèves à se sentir incompris ou démotivés, affectant la relation entre les deux. On observe également que de nombreux enseignants et élèves manquent de compétences pour analyser et utiliser de manière critique les médias et l'information numérique.

L'absence d'une alphabétisation médiatique adéquate empêche les élèves de développer la capacité de discerner entre information véridique et désinformation, et de nombreux enseignants n'intègrent pas ces thèmes dans leurs cours, gaspillant le potentiel des médias comme outils pour un apprentissage critique et contextualisé.

De même, on constate une faible adaptation aux besoins des élèves et une absence de méthodologies répondant à leurs intérêts et réalités. Cela se traduit par des élèves qui ne trouvent ni sens ni pertinence dans ce qu'ils apprennent et qui, par conséquent, ne s'engagent pas de manière significative dans leur propre processus d'apprentissage. De plus, on observe une formation continue limitée des enseignants aux approches pédagogiques innovantes, ce qui réduit la capacité des institutions à répondre aux exigences d'une éducation moderne et adaptée aux temps présents.

Enfin, dans le domaine technologique, persiste une fracture numérique notable. C'est pourquoi

de nombreux élèves et enseignants n'ont pas accès à des dispositifs technologiques ni à la connectivité nécessaire, ce qui rend difficile l'utilisation des ressources numériques dans l'apprentissage. Dans les cas où ces ressources existent, on constate qu'elles sont souvent utilisées de manière basique ou comme simple soutien à l'enseignement traditionnel, sans exploiter pleinement leur potentiel pédagogique. Cette situation limite la possibilité, pour les enseignants comme pour les élèves, de développer des compétences numériques et des aptitudes pratiques pour relever les défis d'un monde de plus en plus numérisé. Pour toutes ces raisons, cette étude a proposé de souligner l'importance de l'éducommunication comme approche dialogique pour innover la pratique enseignante à partir de cinq axes théoriques fondamentaux : éducatif, communicatif, médiatique, social et technologique.

Méthodologie

La présente étude s'est conformée aux procédures d'une revue documentaire, ce qui implique qu'elle repose sur la collecte, la revue et l'analyse de documents existants, tels que des livres, des articles scientifiques, des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat, entre autres (Arias, 2016). Cette approche est utile pour consolider l'information sur un sujet spécifique sans recourir à des recherches primaires. Grâce à la revue de documents antérieurs, l'étude cherche à établir une base théorique solide, à identifier des tendances, des modèles et des lacunes dans les connaissances existantes. Dans ce cas, 42 documents pertinents ont été sélectionnés, traitant de thèmes tels que l'innovation éducative, l'éducommunication, les stratégies pédagogiques et l'intégration des technologies en classe, tous produits par des sources académiques reconnues.

À cet égard, les documents ont été sélectionnés selon certains critères d'inclusion. Seuls ont été inclus des livres académiques, des articles scientifiques revus par des pairs et des thèses traitant directement des thèmes liés à l'innovation dans l'enseignement, à l'éducommunication et aux stratégies d'enseignement technologique. Les documents devaient être publiés entre 2010 et 2024 pour garantir l'actualité de l'information. De plus, seuls les documents en espagnol ou en anglais ont été considérés dans le but de faciliter leur compréhension et leur accessibilité.

Pour la recherche des documents, des mots clés tels que « innovación pedagógica », « educomunicación », « prácticas docentes innovadoras », « tecnología educativa » et « estrategias de enseñanza », entre autres, ont été entrés dans diverses bases de données académiques, telles que Google Scholar, Scopus, ERIC et JSTOR. Cette sélection de mots clés a permis de trouver des documents pertinents couvrant de manière exhaustive les thèmes centraux de la recherche, assurant que les articles, livres et thèses étaient pertinents pour l'objet d'étude.

L'analyse des informations obtenues à partir des documents a été réalisée en utilisant diverses techniques. La principale a été l'analyse de contenu, permettant une revue détaillée des textes, identifiant les thèmes, approches et tendances récurrentes en relation avec l'innovation pédagogique et l'éducommunication. Les informations pertinentes ont été catégorisées et compa-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

rées entre les différentes approches identifiées, ce qui a permis d'identifier des similitudes et des différences clés. De plus, une technique de synthèse théorique a été employée, regroupant les idées principales des documents revus et construisant une narration cohérente résumant les résultats les plus importants.

Résultats et discusión

Ce qui suit présente une analyse de la revue documentaire selon les cinq axes théoriques fondamentaux.

Tableau 1

Analyse de l'axe éducatif

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Éducatif	Martini (2020)	Il souligne la possibilité d'une intégration entre l'éducommunication et d'autres domaines, comme la technologie ou la pédagogie, ouvrant un dialogue sur la manière dont la communication et l'éducation s'interrelient dans un contexte plus large.	Il présente une critique des approches traditionnelles et ouvre le dialogue sur l'intersection de l'éducommunication avec d'autres champs tels que la technologie et la pédagogie.	Son approche contribue à intégrer de multiples perspectives dans le processus éducatif, favorisant la flexibilité et l'adaptation aux nouvelles réalités.
	Medina (2024)	Il fait allusion à la transformation des formes d'interaction et de communication, en promouvant un paradigme inclusif et contextualisé aux réalités latino-américaines.	L'éducation humaniste relie les émotions afin de mobiliser les apprentissages.	Elle permet d'aborder l'innovation sous l'angle de la diversité des étudiants.
	García et al. (2024)	Elle explore l'importance des émotions dans les processus éducatifs, en particulier dans l'enseignement, et aborde également comment l'éducommunication ne concerne pas uniquement les contenus informatifs.	Il suggère que le lien émotionnel en classe facilite une connexion significative avec les contenus. Il valorise la dimension émotionnelle, favorisant une expérience éducative plus humaine et empathique.	L'éducation humaniste relie les émotions afin de mobiliser les apprentissages.

Tableau 1 (suite)

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Éducatif	Miranda y Sandoval (2024	Ils proposent l'expansion de l'éducation au-delà de la salle de classe traditionnelle, en abordant à la fois les contextes formels et informels de l'apprentissage.	Dans la pratique enseignante, cette approche stimule l'innovation en remettant en question les barrières physiques de l'éducation et en favorisant une continuité éducative à travers diverses plateformes et espaces d'interaction.	Les barrières éducatives pourraient être surmontées dans la mesure où les contextes formels et informels sont combinés et où des innovations sont introduites dans les espaces d'interaction.
	Anaguano (2024)	Il aborde les défis et les opportunités liés à son intégration dans les programmes scolaires et la manière dont elle influence l'enseignement et l'apprentissage.	Cette approche dialogique aide les enseignants à organiser leurs méthodes d'enseignement de manière flexible et contextualisée, permettant une adaptation aux changements et favorisant l'innovation éducative en fonction des besoins sociaux.	L'intégration curriculaire reconfigure et optimise l'enseignement tout en améliorant l'interaction.
	Pac (2024)	Il propose une réflexion philosophique sur l'éducommunication dans un contexte posthumain ; la technologie et les nouvelles formes de communication redéfinissent le processus éducatif.	Il met l'accent sur la réflexion comme voie de redéfinition des pratiques d'enseignement.	L'augmentation de l'usage des technologies dans toutes les dimensions de la vie moderne oblige à migrer vers de nouveaux systèmes de participation et de communication.

Note : Élaboration personnelle (2025).

La Table 1 présente la perspective éducative selon l'approche de plusieurs auteurs. En ce sens, Martini (2020) considère que l'éducommunication se présente comme une critique des approches traditionnelles, soulignant son potentiel à intégrer et dialoguer avec d'autres domaines comme la technologie et la pédagogie. Cette intersection ouvre un espace pour que l'éducommunication stimule des pratiques enseignantes plus flexibles et adaptatives, répondant ainsi

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

aux exigences changeantes de la société contemporaine. Son approche dialogique permet une plus grande diversité de perspectives, favorisant un enseignement qui non seulement s'adapte au changement, mais incite également les éducateurs à remettre en question et à renouveler constamment leurs méthodes.

Pour sa part, Medina (2024) contribue à l'approche dialogique en promouvant une pédagogie inclusive qui prend en compte les diversités culturelles et sociales en classe, notamment dans les contextes latino-américains. En sensibilisant les enseignants aux réalités locales de leurs élèves, Medina aide à construire un cadre d'innovation dans lequel les pratiques pédagogiques se contextualisent et s'adaptent aux besoins spécifiques de chaque communauté, rendant l'apprentissage plus pertinent et signifiant pour les étudiants.

De même, la perspective de García et al. (2024) met l'accent sur l'importance des émotions dans les processus éducatifs. Cette approche valorise non seulement les contenus informatifs, mais aussi les liens émotionnels susceptibles de se nouer en classe grâce à l'éducommunication ; en intégrant la composante émotionnelle dans l'enseignement, les enseignants peuvent innover dans leurs pratiques en créant un environnement d'apprentissage reconnaissant la dimension émotionnelle, facilitant une expérience éducative plus humaine et participative.

De la même manière, Miranda et Sandoval (2024) envisagent l'expansion de l'éducation au-delà de la salle de classe traditionnelle, explorant aussi bien les contextes formels qu'informels. Cette approche dialogique stimule l'innovation pédagogique en permettant une éducation continue et élargie reposant sur des plateformes numériques et d'autres espaces d'interaction, car en défiant les barrières physiques de l'école, cette approche favorise une continuité de l'apprentissage en dehors de la classe, instaurant un modèle éducatif dans lequel la communication s'ajuste aux besoins et contextes de chaque élève.

Selon Anaguano (2024), les défis et opportunités que l'éducommunication présente au sein des curricula scolaires favorisent une structure pédagogique adaptée aux exigences actuelles. Son approche dialogique offre aux enseignants des outils pour configurer leurs pratiques de façon à ce que l'apprentissage soit contextualisé et ouvert à la diversité des expériences et besoins. Cette approche devient un moteur d'innovation pédagogique, car elle permet aux méthodes d'enseignement d'évoluer en fonction des transformations sociales et éducatives.

Enfin, Pac (2024) propose une réflexion philosophique sur l'éducommunication dans un contexte post-humain, explorant la manière dont la technologie redéfinit le processus éducatif. Cette approche incite les enseignants à envisager le rôle de la technologie non plus seulement comme un outil, mais comme une nouvelle forme d'interaction et de communication. Cette approche dialogique encourage une innovation intégrant l'analyse critique et éthique de la technologie, préparant les étudiants à un environnement numérique de plus en plus complexe et exigeant une posture réfléchie dans l'utilisation des outils et médias technologiques dans l'apprentissage.

Tableau 2

Analyse de la dimension communicative

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Communicative	Leite (2013)	Il explore l'influence de la pensée de Paulo Freire sur l'éducommunication, où le dialogue et la participation sont fondamentaux dans la communication éducative.	Incorporer les principes de la pensée de Paulo Freire, qui met l'accent sur le dialogue et la participation.	Incorporer les principes de la pensée de Paulo Freire, qui met l'accent sur le dialogue et la participation.
	Díaz et al. (2024).	Il aborde comment l'éducommunication peut favoriser l'engagement civique chez les jeunes dans des contextes socioéconomiques défavorisés.	Il apporte à l'éducommunication dialogique en utilisant des outils de communication qui développent le sentiment d'appartenance et la responsabilité sociale chez les étudiants.	Évoluer vers le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage et de la citoyenneté.
	Palacios et al (2024).	L'éducommunication comme un outil pour renforcer le sentiment d'appartenance et la responsabilité sociale, particulièrement chez les jeunes confrontés à des défis spécifiques.	L'éducommunication, une ressource pour promouvoir la cohésion sociale et l'engagement civique chez les jeunes en contextes de vulnérabilité.	Elle favorise en classe une dynamique d'apprentissage qui met en avant l'importance des valeurs et de l'engagement social.
	Morales et al (2024).	L'éducommunication comme mécanisme de transformation pédagogique. Elle offre des stratégies pour aborder la diversité en classe et promouvoir un environnement inclusif dans l'enseignement primaire.	L'éducommunication dialogique peut renforcer la pratique inclusive des enseignants en leur fournissant des stratégies pour aborder la diversité en classe.	L'innovation contribue à une diversité de perspectives pour intégrer des matériaux.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tableau 2 (suite)

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Communicative	Cerna (2024)	Il présente une analyse de la pertinence de l'éducommunication en tant que pratique contemporaine dans le domaine de la communication sociale. Le concept de « pertinence actuelle ».	Il présente l'éducommunication comme une praxis actuelle et nécessaire à l'ère numérique, en abordant l'importance de la communication critique et dialogique dans la formation de citoyens numériques responsables.	Cette approche devient un facteur d'innovation, en mettant les éducateurs au défi de moderniser leurs pratiques afin d'intégrer l'analyse critique des médias et des technologies.

Note : Élaboration personnelle (2025).

Le Tableau 2 présente des informations sur l'halo communicatif, en observant que l'éducommunication se consolide comme une approche dialogique fondamentale dans l'innovation de la pratique enseignante, permettant à l'éducation d'évoluer vers un processus collaboratif et critique. En citant des auteurs dans la théorie et la pratique de l'éducommunication, il est possible d'identifier cinq approches fondamentales — communicative, civique, inclusive, d'appartenance et de transformation numérique — qui apportent des perspectives uniques et complémentaires sur la manière dont l'éducommunication peut révolutionner le rôle de l'enseignant et l'apprentissage en classe.

En suivant les principes de la pensée de Paulo Freire, Leite (2013) souligne l'importance du dialogue et de la participation, éléments qui sont au cœur de l'approche communicative de l'éducommunication. Pour Freire, l'éducation doit être un processus de libération et d'autonomisation, où enseignants et étudiants se reconnaissent mutuellement comme des sujets de connaissance, ce qui transforme la relation éducative en un espace collaboratif et significatif. Cette approche encourage l'innovation pédagogique en promouvant un environnement dans lequel le dialogue constant et la construction collective du savoir sont des piliers essentiels de l'apprentissage.

Selon l'approche civique, Díaz et al. (2024) soulignent comment l'éducommunication peut favoriser l'engagement civique des jeunes dans des contextes défavorisés, en renforçant le sentiment d'appartenance et de responsabilité sociale. Dans la pratique pédagogique, cette perspective se traduit par la capacité des éducateurs à devenir des facilitateurs qui intègrent des thématiques de pertinence sociale en classe, en promouvant la participation communautaire et en renforçant chez les étudiants une conscience civique et un engagement envers leur environnement social.

De leur côté, Palacios et al. (2024) élargissent cette approche et soulignent l'éducommunication comme un outil qui contribue à la cohésion sociale et à l'engagement civique. Cette approche favorise en classe une dynamique qui met en valeur les valeurs et l'importance de l'engagement social, permettant aux étudiants de développer une conscience critique et participative. La pra-

tique enseignante se transforme en centrant l'apprentissage non seulement sur des contenus académiques, mais aussi sur le développement d'une citoyenneté critique.

Morales et al. (2024) mettent en évidence le rôle de l'éducommunication dans la formation et le développement professionnel des enseignants, en se concentrant sur l'inclusion éducative. La proposition de ces auteurs vise à fournir aux enseignants des outils éducommunicatifs pour aborder la diversité en classe, en promouvant un environnement inclusif et dialogique dans le contexte de l'enseignement primaire. Cette approche stimule l'innovation pédagogique en permettant aux éducateurs d'adapter leurs pratiques pour intégrer une variété de perspectives, ce qui favorise l'inclusion et l'apprentissage de tous les élèves.

Enfin, Cerna (2024) explore la pertinence de l'éducommunication dans un monde numérisé, en soulignant son importance dans la formation de citoyens numériques responsables. Dans cette approche, l'éducommunication ne plaide pas seulement pour l'utilisation des technologies, mais aussi pour une réflexion critique sur celles-ci, en encourageant une posture éthique dans l'utilisation des médias numériques. Pour les enseignants, cette approche implique de mettre à jour leurs méthodes afin d'intégrer l'analyse critique des médias et de la technologie, ce qui facilite le développement par les étudiants de compétences techniques ainsi qu'une compréhension éthique de leur participation à la société numérique.

Tableau 3

Analyse de l'halo médiatique

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Médiatique	Santos et al. (2023)	Il explore l'éducommunication à l'ère de l'hyperconnectivité, en proposant une éducation orientée vers la liberté et la citoyenneté critique. La surcharge d'information nécessite des capacités pour questionner et analyser le contenu des messages.	Son approche met en lumière le potentiel de l'éducommunication pour autonomiser les individus, surtout dans un environnement médiatique saturé d'informations. En ce sens, l'éducommunication devient un moyen de former des citoyens critiques et réfléchis, capables d'analyser et de remettre en question leur environnement médiatique.	Cette approche a un impact significatif sur l'innovation pédagogique en favorisant la création d'espaces éducatifs qui encouragent la réflexion critique et la participation des étudiants. Les enseignants sont appelés à transformer leurs pratiques afin d'intégrer des processus de pensée critique dans leurs classes.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tableau 3 (suite)

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
	Coslado (2012)	Il examine le développement et les approches théoriques de l'éducommunication, ainsi que les défis qu'elle doit relever dans un monde de plus en plus interconnecté. Il souligne la nécessité d'adapter les principes de l'éducommunication à un contexte numérique et mondialisé.	Il souligne l'importance pour les étudiants d'être capables de comprendre, d'analyser et de produire des messages dans divers formats et sur différentes plateformes, ce qui reflète le rôle de l'éducommunication dans la formation de compétences médiatiques dans un monde interconnecté.	L'innovation conduit les enseignants à adapter leurs pratiques pour se concentrer sur la capacité à interpréter et à produire de l'information dans un environnement numérique.
	Cárdenas et al. (2024)	Il se concentre sur l'intersection entre l'éducommunication et les compétences numériques. La technologie joue un rôle central dans l'apprentissage.	Les enseignants qui introduisent les technologies et les outils de communication favorisent un apprentissage interactif et technologique.	L'innovation encourage un environnement dans lequel les enseignants ne se contentent pas de transmettre des contenus, mais enseignent également des compétences numériques.
	Crovi (2024)	Il examine les facteurs qui influencent la communication éducative à l'ère post-pandémique, en soulignant l'importance d'une formation numérique efficace dans le contexte universitaire.	Il met en évidence l'importance pour les étudiants non seulement d'accéder à l'information en ligne, mais aussi d'interagir avec elle de manière critique et éthique.	Il met en évidence l'importance pour les étudiants non seulement d'accéder à l'information en ligne, mais aussi d'interagir avec elle de manière critique et éthique.

Tableau 3 (suite)

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
	Paz (2024)	L'éducommunication est abordée comme une stratégie fondamentale pour la formation de compétences transversales chez les étudiants universitaires.	Les étudiants développent des aptitudes qui vont au-delà des matières spécifiques, telles que la capacité de penser de manière critique et de travailler en équipe, ce qui est essentiel pour leur réussite dans les contextes éducatif et professionnel.	Les enseignants doivent intégrer des stratégies éducommunicatives qui favorisent le développement de ces compétences transversales.
	Romero et al. (2024)	Ils mettent en avant le rôle de l'Alphabétisation Médiatique et Informationnelle (AMI), un élément clé de l'éducommunication pour promouvoir l'analyse.	Les étudiants doivent être capables d'analyser, d'interpréter et de créer du contenu de manière critique, développant ainsi des compétences clés pour devenir des citoyens informés et actifs.	L'innovation pédagogique se manifeste par la mise en œuvre de stratégies visant à enseigner aux étudiants à utiliser les médias de manière critique et responsable.

Note: Élaboration personnelle (2025).

Le Tableau 3 présente des informations sur l'halo médiatique. Les auteurs Santos et al. (2023) explorent comment l'éducommunication peut autonomiser les étudiants à l'ère de l'hyperconnectivité. Dans un environnement saturé d'informations, l'éducommunication a le potentiel de former des citoyens critiques et réfléchis, capables d'analyser et de remettre en question leur environnement médiatique. En ce sens, ils proposent la création d'espaces éducatifs où les étudiants se sentent motivés à participer activement à leur apprentissage, ce qui favorise une éducation plus dynamique et connectée à la réalité sociale. Ainsi, l'impact sur l'innovation pédagogique réside dans le fait que les éducateurs doivent transformer leurs pratiques pour intégrer des processus de pensée critique, faciliter l'analyse des médias et promouvoir une éducation participative.

De son côté, Coslado (2012) souligne la nécessité d'adapter les principes de l'éducommunication à un contexte numérique et mondialisé, où les étudiants doivent être capables de comprendre, d'analyser et de produire des messages dans différents formats et sur diverses plateformes. Cette approche reflète, en effet, l'importance de former des compétences médiatiques dans un monde interconnecté, où les compétences numériques sont essentielles. En conséquence, l'innovation pédagogique exige des éducateurs qu'ils ajustent leurs méthodes afin de favoriser un apprentissage qui ne se concentre pas uniquement sur des contenus traditionnels, mais aussi sur l'interprétation critique des médias et la production d'informations sur les plateformes numériques.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Cárdenas et al. (2024) se concentrent sur la relation entre l'éducommunication et les compétences numériques. Ils suggèrent qu'elle est fondamentale pour améliorer le développement des compétences numériques chez les étudiants, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte éducatif où la technologie joue un rôle central dans l'apprentissage. Ainsi, l'innovation pédagogique, dans ce cas, implique que les éducateurs adaptent leurs méthodologies pour inclure les technologies et les outils de communication, en promouvant un apprentissage plus interactif et axé sur le développement des compétences numériques critiques.

Dans la même ligne, Crovi (2024) analyse les facteurs qui influencent la communication éducative dans la phase post-pandémique, en soulignant la nécessité d'une formation numérique efficace. Autrement dit, les étudiants ne doivent pas seulement accéder à l'information en ligne, mais aussi interagir avec elle de manière critique et éthique. Par conséquent, cette approche promeut une innovation pédagogique qui implique l'intégration efficace des outils numériques, en garantissant que les étudiants ne se contentent pas de recevoir de l'information, mais soient également capables de l'analyser et de l'utiliser de manière éthique et réfléchie.

De même, Paz (2024) présente l'éducommunication comme une stratégie fondamentale pour la formation de compétences transversales, telles que la pensée critique, la créativité et le travail en équipe. Ces compétences sont essentielles pour la réussite académique et professionnelle dans le contexte actuel, où les exigences du marché du travail et du monde académique requièrent des compétences allant au-delà des connaissances spécifiques. Par conséquent, les enseignants doivent intégrer des stratégies éducommunicatives qui ne se contentent pas d'enseigner des contenus, mais développent également des compétences pour la vie et le travail en équipe, essentielles dans la formation intégrale des étudiants.

Enfin, Romero et al. (2024) mettent l'accent sur l'Alphabétisation Médiatique et Informationnelle (AMI), un composant clé de l'éducommunication, qui se concentre sur la capacité à interpréter et analyser l'information dans les environnements médiatiques.

Tableau 4

Analyse de l'halo technologique

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Technologique	Prieto et al. (2024).	Ils explorent comment l'éducommunication peut autonomiser les étudiants à l'ère de l'hyperconnectivité. Dans un environnement saturé d'informations, l'éducommunication a le potentiel de former des citoyens critiques et réfléchis, capables d'analyser et de remettre en question leur environnement médiatique.	Cette approche favorise la création d'espaces éducatifs où les étudiants se sentent motivés à participer activement à leur apprentissage, ce qui encourage une éducation plus dynamique et en lien avec la réalité sociale.	L'impact sur l'innovation pédagogique réside dans le fait que les éducateurs doivent transformer leurs pratiques afin d'intégrer des processus de pensée critique, facilitant l'analyse des médias et promouvant une éducation participative.

Tableau 4 (suite)

Cadre théorique	Auteurs	Théorie	Apports à l'éducommunication dialogique	Impact sur l'innovation pédagogique
Technologique	Rodríguezet al. (2024)	Il souligne la nécessité d'adapter les principes de l'éducommunication à un contexte numérique et mondialisé, où les étudiants doivent être capables de comprendre, d'analyser et de produire des messages dans différents formats et sur diverses plateformes.	Il reflète l'importance de développer des compétences médiatiques dans un monde interconnecté, où les compétences numériques sont essentielles.	Les enseignants sont tenus d'ajuster leurs méthodes afin de favoriser un apprentissage adapté à l'ère du monde numérique.

Note : Élaboration personnelle (2025).

Le Tableau 4 présente une approche technologique. Prieto et al. (2024) mentionnent comment l'éducommunication, dans un contexte d'hyperconnectivité, peut autonomiser les étudiants, en les aidant à devenir des citoyens critiques et réfléchis, capables d'analyser et de remettre en question activement leur environnement médiatique. Cette approche ne souligne pas seulement l'importance de la réflexion critique, mais aussi la participation active au processus d'apprentissage, ce qui devient une stratégie pour relier l'éducation à la réalité sociale contemporaine. Les enseignants, dans ce contexte, doivent transformer leurs pratiques éducatives afin d'intégrer la pensée critique et l'analyse des médias, ce qui non seulement facilite l'apprentissage, mais favorise également la formation d'individus plus engagés envers leur environnement.

De leur côté, Rodríguez et al. (2024) mettent l'accent sur la nécessité d'adapter les principes de l'éducommunication à un contexte numérique, où les étudiants doivent apprendre à naviguer dans un environnement saturé d'informations, en comprenant et en produisant des messages sur une variété de plateformes. Cet aspect technologique souligne la pertinence de la formation aux compétences médiatiques, qui incluent des compétences numériques essentielles pour l'analyse, l'interprétation et la production d'informations, le tout dans un format permettant aux étudiants d'évoluer dans un monde interconnecté. En ce sens, l'innovation pédagogique est nécessaire pour que les éducateurs ajustent leurs méthodologies traditionnelles et favorisent une éducation qui ne se base pas uniquement sur des contenus académiques, mais aussi sur la capacité critique des étudiants face aux médias et aux plateformes numériques.

Conclusions

Après avoir examiné une série de documents, il est conclu que, du point de vue éducatif, l'éducommunication promeut un apprentissage participatif dans lequel les étudiants ne sont pas seulement des récepteurs d'informations, mais des protagonistes actifs dans la construction de leur savoir. Cette méthodologie favorise un environnement dans lequel la réflexion et la critique

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

sont prioritaires, permettant aux étudiants de développer des compétences cognitives et émotionnelles qui les préparent à faire face aux exigences du monde moderne. L'interactivité et la pensée critique deviennent des éléments fondamentaux dans le processus éducatif, ce qui favorise un apprentissage plus significatif et pertinent.

De même, dans le domaine de la communication, l'éducommunication renforce le lien entre l'enseignant et l'étudiant par un dialogue constant. Cette approche souligne l'importance d'une communication bidirectionnelle qui favorise l'expression et l'échange d'idées, puisque, en intégrant différentes formes de communication, les étudiants peuvent exprimer leurs pensées, réfléchir sur les contenus et partager des perspectives diverses, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus inclusif et participatif. Cette relation dialogique en classe permet également aux éducateurs d'ajuster leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins et des intérêts des étudiants.

Depuis l'halo médiatique, l'éducommunication se distingue par sa capacité à former des étudiants critiques face aux médias. À une époque saturée d'informations, la capacité à analyser, questionner et créer du contenu médiatique est essentielle. Grâce à cette approche, les étudiants apprennent non seulement à consommer l'information de manière réfléchie, mais aussi à produire du contenu de manière éthique et responsable. Ce processus en fait des citoyens mieux informés et actifs, capables de prendre des décisions éclairées dans un contexte médiatique mondial.

Dans l'halo social, l'éducommunication s'oriente vers l'inclusion, favorisant la construction d'un savoir collectif qui valorise les diverses réalités sociales et culturelles des étudiants. Dans cet espace, l'éducation devient un outil de transformation sociale, car elle permet aux étudiants de participer à la création de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. L'interaction dialogique facilite également la création de communautés d'apprentissage inclusives, où l'on promeut l'équité et le respect des différences.

Enfin, depuis l'halo technologique, l'éducommunication s'adapte aux outils numériques qui caractérisent l'ère contemporaine. L'intégration de la technologie dans la salle de classe permet aux étudiants non seulement d'accéder à l'information de manière plus efficace, mais aussi de développer des compétences numériques essentielles. Cette approche favorise un apprentissage plus interactif et collaboratif, et prépare les étudiants à participer activement dans un monde numérisé.

Conflits d'intérêts : les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêt.

Delmy Janeth Andrade Oviedo, Lisset Márquez Martínez, Jorge Miguel Quevedo Borrero : la première a identifié la problématique et l'a contextualisée théoriquement, la deuxième a réalisé la conception méthodologique et la révision bibliographique, et le troisième a établi les conclusions, soulignant qu'il s'agissait d'un travail d'équipe.

Consentement éclairé : Non applicable.

Déclaration de disponibilité des données : Non applicable.

Références

Aguaded, J. I. et Martín. P. D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 65-72.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791043

Álvarez, I. N. J. et Suarez, M. G. A. (2023). Educomunicación: estrategia de intervención pedagógica en adolescentes con impulsividad motora, cognitiva y no planeada. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-18.https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/4542

Anaguano, P. (2024). Educomunicación como parte del sistema educativo ecuatoriano. *EDUCATECONCIENCIA*, 32(3). https://doi.org/10.58299/edutec.v32i3.785

Andrade, D., Quevedo, J. et Márquez, L. (2018). *Lineamientos Educomunicacionales desde el enfoque dialógico para innovar la práctica docente en la Institución educativa departamental "Luis Carlos Galán Sarmiento" del municipio Plato Magdalena.* [Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Caribe]. http://190.144.180.114/handle/11619/4039

Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.* 7ma. Edición. Episteme.

Arranz, P., Soláns, M., Feltrero, R. et Fernández, M. L. (2024). *Educomunicación y transformación social.* Editorial Dykinson

Badillo, M. (2014). Educomunicación y medio ambiente: en la búsqueda y construcción de fisuras. Revista de investigación agraria y ambiental, 5(1), 255-270.https://doi.org/10.22490/21456453.960

Bajaña, I., Menéndez, M., Chiriboga, W., Pico, R. et Picos, G. (2016). La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario en el siglo XXI. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 173-182.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672799

Barbas, Á., Aranda, D. et Creus, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación. Aranda, D. Creus, A. y Sánchez-Navarro, J.(Eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*, 119-135. https://www.academia.edu/43540209/Volver_a_pensar_la_Educomunicación

Bonilla del Rio, M., García, R. R. et Pérez, R. M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66-86.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216

Caballero, E. (2022). Venezuela y Colombia Aplicación de un modelo de educación comparada al desarrollo educomunicativo. Educación y Ciencia, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10611

Cárdenas, M., Hidalgo, M. et Samaniego, N. (2024). Educomunicación y desarrollo de habilidades

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

digitales en la educación. Polo del Conocimiento, 9(3), 2611-2631. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6810

Cerna, B. C. A. (2024). Educomunicación: vigencia como praxis actual de la Comunicación Social. *Revista INVECOM, Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(1), 1-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.10520480

Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf

Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *Inmediaciones de la Comunicación*, 19(1), 180-194. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid= S1688-86262024000100180&script=sci_arttext

Díaz, B., Tobar, D., Buenaño, A., Ramos, B. et Pérez, M. (2024). Comunicación Asertiva y su Influencia en el Aprendizaje de los Estudiantes en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas del Cantón Sigchos, Provincia de COTOPAXI. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 5054-5065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10921

Downer, J, Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. et Ruzek, E. (2015). Medición de interacciones efectivas entre maestros y estudiantes desde la perspectiva del estudiante: un análisis de varios niveles. *El diario de la adolescencia temprana*, 35 (5-6), 722-758. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431614564059?journalCode=jeaa.

Feltrero, R., Hernando, S. et Acosta, S. L. (2023). Educomunicación contra las fake news: una experiencia en sMOOC para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. *Revista Mediterránea de Comunicación*. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24635

García, M. C., Ortega, Q. V. et Gil, P. C. (2024). El papel de las emociones en la enseñanza de la Educomunicación en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 181-202. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/69661

Gil, I. et Marzal, F. J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24011

González, Q. F., Tarango, J. et Castro, R. (2024). Educomunicación en estudiantes adolescentes: Uso de la radio y el podcast como instrumentos para la educación sexual. *Cuadernos de documentación multimedia*, (35), 95578. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9777500

Gozálvez, P. V. et Contreras, P. P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommuni-

cation. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1988-32932014000100014&script=sci_abstract

Guzmán, D. et Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 278-295. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n1/2215-2644-edu-46-01-00278.pdf

Hergueta, C. E. (2017). Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa. [Tesis Doctoral. UNED] https://www.researchgate.net/publication/326803672

Koffermann, M. (2023). *EduComunicar para a formação integral na Sociedade da Infodemia.* [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. Https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/22022

Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. R*evista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 1(2), 103-119. https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171012006.pdf

Leite, A. (2013). Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2(2), 265-279. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4406996.pdf

López, C., Loor, D., López, R., Hernández, D. A. M. et León, D. C. (2023). Edu-comunicación como herramienta de apoyo a la cultura ambiental en niños de edad escolar. Caso de estudio. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1445-1461. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/ article/view/5510

Martini, R. (2020). Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? In *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, (pp. 677-685). Editorial Grupo Comunicar.

Medina A. G. (2024). Pedagogía latinoamericana y organizaciones: hacia una nueva gestualidad comunicacional. *Cuadernos. info*, (58), 70-90. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2024000200106&script=sci_arttext&tlng=pt

Miranda, M. V. et Sandoval, O. E. (2024). La educación expandida en contextos educativos formales e informales. *Región Científica*, 3(2), 2024321-2024321. https://rc.cienciasas.org/index.php/rc/article/view/321

Morales, K., Estupiñán, K., Rodríguez, O. et Gamboa, H. (2024). *La educomunicación como recurso para la cualificación de Educadores en Ejercicio. Propuesta de material para el fomento de la inclusión en el Aula a nivel de básica primaria.* [Tesis de maestría. Universidad El Bosque] https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/06f42757-900e-4563-92d1-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

5a366a7888ef/content

Pac, A. (2024). La educomunicación en el contexto posthumano.: Una reflexión filosófica. T*safiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 14(1), 79-89. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406396

Palacios, M., Caceres, M. et Figuera, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. I*ndex. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 14(1), 31-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280364

Paz, S. (2024). *La educomunicación como herramienta para la formación de competencias transversales en estudiantes de una universidad privada de Guayaquil, 2023-2024.* [Tesis de maestría. Universidad Estatal de Milagro] https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/7315

Prietom M. C., García, R. A., Gómez, Á. et Prieto, F. (2024). TIC y educomunicación en la pedagogía Montessori del contexto digital andaluz. *Education in the knowledge society (EKS)*, 25, e31560-e31560. https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31560

Rodríguez, N., Salinas, N., Salcedo, Á. et Monserrate, S. (2024). Educomunicación en entornos virtuales, enfoque Psico–Educativo. *Reincisol,* 3(6), 4314-4333. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4314-4333

Romero, R. J., Gómez, Á. et Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informacional (AMI). *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422024000100072

Santos, M., Agirreazkuenaga, I. et Peña, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comunicaçao, midia e consumo*, 20(58). https://addi.ehu.es/handle/10810/62343

Trocoso, A. (2024). Educomunicación como Herramienta Didáctica de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 8(5), 849-865. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13460

Vásconez, G., Murillo, M., Bravo, A. J. et Erazo, M. (2024). Procesos educomunicativos para la ejecución de actividades de vinculación con la sociedad en tiempos de pandemia. *Praxis*, 20(1), 32-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9624052

Éducation à distance : plateformes numériques et autonomie des apprenants du XXIe siècle

Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI

Custódio Cazenga Francisco
https://orcid.org/0000-0001- 9889-1128
Luanda / Angola

Reçu : avril / 1 / 2025 **Accepté :** avril / 26 / 2025

Comment citer cet article : Francisco, C. C. (2025). Éducation à distance : plateformes numériques et autonomie des apprenants du XXIe siècle. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 111-120. https://doi.org/10.59654/exkthg32

* Docteur en Sciences de l'Éducation de l'ACU (Absolute Christian University). Master en Sciences Biomédicales (Sécurité au Travail) de l'UNIXAVIER. Diplômé de troisième cycle (Lato Sensu) en Administration Hospitalière de l'Universidade Nova Lisboa. Diplômé en Médecine de l'Universidade Jean Piaget d'Angola. E-mail de contact : custodiofrancisco29.8@hotmail.com

Résumé

Cet article a pour objectif de réfléchir sur l'éducation à distance : plateformes digitales et autonomie des apprenants au XXIe siècle. Le présent texte consiste en une revue narrative de la littérature, utilisant des bases de données scientifiques pour couvrir des auteurs clés. Le but était de recueillir des contenus pertinents sur le sujet, avec un focus sur diverses théories. Une recherche analytique et bibliographique à approche qualitative a été réalisée, consultant livres, articles et vidéocours provenant de bases de données telles que Pepsic, Scielo et Google Scholar. Par la suite, les matériaux les plus pertinents ont été sélectionnés, écartant ceux non liés à la thématique. Il en ressort que les plateformes digitales ont un grand potentiel pour transformer l'éducation à distance du XXIe siècle, favorisant l'autonomie des étudiants et redéfinissant le rôle de l'enseignant pour maximiser les bénéfices du processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés : Éducation à distance, plateformes digitales, autonomie des étudiants.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación a distancia: plataformas digitales y autonomía discente en el siglo XXI. El presente texto consiste en una revisión narrativa de la literatura, utilizando bases de datos científicas para abarcar autores clave. El propósito fue recopilar contenidos relevantes sobre el tema, con enfoque en diversas teorías. Se realizó una investigación analítica y bibliográfica de enfoque cualitativo, consultando libros, artículos y videoclases de bases de datos como Pepsic, Scielo y Google Académico. Posteriormente, se seleccionaron los materiales más pertinentes, descartando aquellos no relacionados con la temática. Se concluye que las plataformas digitales tienen un gran potencial para transformar la educación a distancia del siglo XXI, fomentando la autonomía de los estudiantes y redefiniendo el rol del docente para maximizar los beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palavras-chave: Educación a distancia, plataformas digitales, autonomía del estudiante.

Introduction

Les plateformes digitales sont des ressources technologiques fondamentales pour l'éducation à distance en ligne, car elles fournissent des outils pour la planification, la mise à disposition et la gestion des processus d'enseignement-apprentissage, impliquant enseignants, auteurs, tuteurs et autres professionnels.

Considérant que l'éducation à distance : plateformes digitales et autonomie de l'étudiant au XXIe siècle (*Educação a distância: Plataformas digitais e autonomia discente do século XXI*) représente un défi dans les politiques éducatives — particulièrement pertinent dans les pays en développement, avec un manque de données publiées —, l'auteur s'est motivé à étudier ce sujet afin de contribuer à une meilleure connaissance dans ce domaine.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Cette étude vise à : générer de nouvelles connaissances, recueillir des informations inédites pour la résolution du problème, améliorer les savoirs et pratiques éducatives, et contribuer à l'avancement scientifique. L'approche de cette thématique revêt une importance particulière car elle concerne le processus d'enseignement-apprentissage dans le domaine éducatif. Par conséquent, cette recherche cherche à répondre à la question suivante : Quel est l'impact des plateformes digitales et de l'autonomie de l'étudiant dans l'éducation à distance du XXIe siècle ? Cette recherche a pour objectif de réfléchir sur l'importance des plateformes digitales et de l'autonomie discente dans l'éducation à distance du XXIe siècle.

Fondements théoriques

Plateformes digitales comme outil pour un apprentissage actif et collaboratif

Les plateformes digitales jouent un rôle significatif dans la promotion de pratiques pédagogiques actives, telles que l'apprentissage par problèmes (APP) et la gamification, des outils qui encouragent l'engagement et la participation active des élèves dans le processus éducatif. L'apprentissage par problèmes, par exemple, se caractérise par la résolution de questions réelles qui stimulent la pensée critique et l'analyse des élèves. Dans ce contexte, les plateformes digitales sont utilisées pour offrir des ressources facilitant l'interaction et la collaboration entre étudiants, fournissant un environnement d'apprentissage dynamique et interactif. Comme le souligne França (2021, p. 2021), « l'utilisation des plateformes digitales dans les environnements d'enseignement supérieur s'est avérée efficace pour promouvoir l'autonomie discente, surtout lorsqu'elles sont associées à des méthodologies actives comme l'apprentissage par problèmes ». Cette citation illustre comment les plateformes digitales, bien intégrées, peuvent transformer l'environnement éducatif, permettant aux élèves d'être les acteurs principaux de leur apprentissage.

De plus, la gamification, une approche pédagogique qui utilise des éléments de jeu pour engager les élèves, bénéficie également de l'usage des plateformes digitales. Selon Santos et al. (2020, p. 88), « les plateformes digitales offrent une série d'outils qui rendent possible l'application de la gamification, favorisant la motivation des élèves et promouvant un apprentissage immersif ». Cette affirmation reflète comment les plateformes digitales peuvent être configurées pour intégrer la gamification, stimulant les élèves par le biais de défis, récompenses et progressions, rendant ainsi le processus d'apprentissage intéressant et interactif.

Les plateformes digitales sont également essentielles pour la promotion de la collaboration entre les élèves, un aspect fondamental des pratiques pédagogiques modernes. Selon Portes et al. (2024, p. 112), « les réseaux sociaux éducatifs et les forums de discussion sur les plateformes digitales fonctionnent comme des espaces d'interaction, permettant aux élèves de partager des idées, de discuter des concepts et de travailler ensemble à la résolution de problèmes ». Ces outils collaboratifs se sont révélés essentiels pour créer un environnement d'apprentissage inclusif et participatif, où l'échange d'expériences entre élèves est encouragé.

CC BY NC SA

França et Freitas (2022, p. 145) affirment que « les Technologies Digitales de l'Information et de la Communication (TDIC) ont le pouvoir de redéfinir l'interaction entre élèves, fournissant non seulement l'accès au contenu, mais aussi des opportunités pour la construction collaborative du savoir ». Ce commentaire souligne l'importance des TDIC, y compris les plateformes digitales, dans la construction collaborative du savoir, reflétant comment l'apprentissage en réseau peut être facilité par ces outils, permettant aux élèves de travailler ensemble, de partager des informations et de développer leurs compétences.

De cette façon, il est évident que les plateformes digitales jouent un rôle fondamental dans la création d'un environnement d'apprentissage actif et collaboratif. Elles offrent non seulement des ressources pour l'apprentissage basé sur les problèmes et la gamification, mais fournissent également des espaces pour la collaboration entre élèves, contribuant au développement de compétences essentielles pour l'apprentissage au XXIe siècle.

Technologie et accessibilité dans le processus d'enseignement

Les plateformes digitales ont démontré qu'elles sont essentielles dans la promotion de l'accessibilité à l'enseignement, permettant aux élèves ayant différents besoins éducatifs d'accéder à des ressources personnalisées qui répondent à leurs particularités. Selon França (2021, p. 105), « les technologies digitales, lorsqu'elles sont utilisées, favorisent la personnalisation de l'enseignement, permettant à chaque élève d'avoir accès aux contenus selon ses besoins et son rythme d'apprentissage ». Cette citation met en lumière la capacité des plateformes digitales à adapter l'enseignement aux spécificités de chaque élève, garantissant une éducation inclusive et accessible, respectant les différences individuelles et favorisant l'apprentissage.

De plus, l'inclusion digitale joue un rôle fondamental dans la promotion de l'autonomie discente, permettant aux élèves de devenir indépendants dans leur processus d'apprentissage. Comme le souligne Portes et al. (2024, p. 115), « l'utilisation des plateformes digitales contribue au développement de l'autonomie discente, car elle offre aux élèves la liberté d'explorer des contenus et de réaliser des activités de manière autonome, sans nécessité de supervision constante ». Cette affirmation illustre comment les plateformes digitales peuvent autonomiser les élèves, en leur fournissant des outils pour qu'ils prennent le contrôle de leur apprentissage, favorisant ainsi le développement des compétences d'autorégulation.

L'importance de l'inclusion digitale est également présente dans les propos de Santos et al. (2020, p. 90), qui affirment : « les technologies digitales permettent aux élèves ayant des besoins éducatifs différents d'accéder à des contenus de façon personnalisée, ce qui est essentiel pour la promotion de l'égalité des chances dans le processus éducatif ». Cette citation renforce l'idée que les plateformes digitales jouent un rôle significatif dans la création d'un environnement éducatif équitable, dans lequel tous les élèves, indépendamment de leurs limitations, peuvent accéder au savoir et développer leurs compétences.

L'utilisation des plateformes digitales dans l'éducation s'est révélée être non seulement une res-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

source pour adapter l'enseignement aux besoins de chaque élève, mais aussi un chemin vers la construction d'une éducation inclusive. De cette manière, les plateformes digitales, en permettant la personnalisation de l'enseignement et la promotion de l'autonomie discente, deviennent des outils essentiels pour la création d'un environnement éducatif accessible, inclusif et égalitaire.

Défis et potentialités de l'enseignement en ligne et hybride

L'utilisation des plateformes digitales dans l'enseignement à distance et hybride s'est consolidée comme une tendance croissante au cours des dernières décennies, en particulier après la pandémie de COVID-19. Les plateformes digitales offrent une série d'avantages, tels que la flexibilité de temps et d'espace, permettant aux élèves d'accéder aux contenus éducatifs à tout moment et depuis n'importe quel lieu. Cependant, elles présentent également des défis significatifs. Selon Mattos et Reis (2021, p. 65), « l'enseignement à distance et hybride, bien qu'étant une opportunité pour l'expansion de l'accès à l'éducation, exige aussi des changements dans les pratiques pédagogiques, dans la structure des institutions et dans le profil des élèves et des professeurs ». Cette citation souligne la complexité de la transition vers l'enseignement numérique qui, bien qu'apportant des innovations, exige aussi des adaptations importantes dans divers aspects du processus éducatif.

De plus, les plateformes digitales ont le potentiel de transformer l'enseignement en permettant l'utilisation de méthodologies actives, telles que l'apprentissage basé sur les problèmes et la gamification. Toutefois, comme le souligne Oliveira (2023, p. 122), « la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage hybrides nécessite l'intégration de diverses technologies, ce qui demande non seulement une infrastructure adéquate, mais aussi un changement dans la manière dont les professeurs interagissent avec les élèves et les contenus ». Cette citation met en évidence la nécessité d'une approche intégrée et bien planifiée pour assurer le succès des plateformes digitales dans l'enseignement hybride, soulignant que la simple adoption des technologies ne suffit pas à garantir des résultats positifs.

La formation des enseignants est un aspect fondamental pour la réussite de l'enseignement à distance et hybride. Comme l'affirment Portes et al. (2024, p. 119), « le rôle de l'enseignant est central dans la médiation de l'enseignement numérique, et sa formation continue est essentielle pour l'utilisation des plateformes digitales, afin de garantir que les pratiques pédagogiques restent alignées avec les besoins et les exigences des élèves ». Cette citation met en avant qu'au-delà de l'infrastructure technologique, il est impératif que les professeurs soient préparés à utiliser les plateformes, ce qui exige une formation spécifique et continue.

En outre, une infrastructure technologique adéquate est essentielle pour garantir l'efficacité de l'enseignement numérique. Selon França et Freitas (2022, p. 147), « le manque d'infrastructure adéquate et l'absence de support technique dans les institutions éducatives peuvent compromettre l'expérience d'apprentissage en ligne, limitant l'accès des élèves aux technologies et rendant difficile la mise en œuvre de méthodologies actives ». Cette citation renforce l'idée que,

pour que l'enseignement à distance et hybride soit réussi, il est nécessaire d'investir non seulement dans les plateformes digitales, mais aussi dans les ressources technologiques et le support technique, afin que tous les élèves aient les mêmes chances de bénéficier des avantages de ces outils.

Méthodologie

Le présent texte consiste en une revue narrative de la littérature, utilisant des bases de données scientifiques pour inclure les auteurs proposés. L'objectif était de recueillir des contenus pertinents sur la thématique « Éducation à distance : plateformes digitales et autonomie discente au XXIe siècle », avec un focus sur diverses théories. Une recherche analytique et bibliographique qualitative a été réalisée à partir de livres, articles et vidéocours issus de bases de données telles que Pepsic, Scielo et Google Scholar. Par la suite, les matériaux les plus pertinents ont été inclus, excluant les contenus non pertinents à la thématique.

Discussion

L'utilisation des plateformes digitales s'est révélée être un outil pour promouvoir l'autonomie discente, car elle permet aux élèves de prendre le contrôle de leur propre processus d'apprentissage. França (2021, p. 110) souligne que « les plateformes digitales offrent des ressources qui permettent aux élèves d'apprendre à leur propre rythme, de choisir les contenus qui les intéressent et de réaliser des activités de façon indépendante ». Ce commentaire met en évidence comment les plateformes digitales peuvent être un espace d'apprentissage flexible, où les élèves sont incités à devenir autonomes, développant des compétences d'autorégulation et d'indépendance dans le processus éducatif.

De plus, Portes et al. (2024, p. 120) soulignent que « l'utilisation des plateformes digitales dans l'enseignement favorise la création d'environnements qui stimulent l'autonomie discente, fournissant non seulement l'accès aux contenus, mais aussi des outils permettant aux élèves de gérer leur propre apprentissage, avec liberté et responsabilité ». À partir de cette citation, il est possible de percevoir que les plateformes digitales offrent une structure qui va au-delà du simple accès au savoir, stimulant les élèves à gérer leur temps, définir des objectifs d'apprentissage et chercher des solutions aux défis rencontrés, éléments essentiels pour le développement de l'autonomie.

Oliveira (2023, p. 125) affirme que « les pratiques pédagogiques médiées par les plateformes digitales favorisent l'autonomie des élèves, principalement lorsque celles-ci sont associées à des méthodologies qui encouragent la recherche et la résolution de problèmes, comme l'apprentissage basé sur les problèmes (ABP) ». L'association des plateformes digitales avec des méthodologies actives, comme l'ABP, est un exemple clair de la façon dont les outils numériques peuvent être utilisés pour encourager l'autonomie, en impliquant les élèves dans des situations d'apprentissage qui exigent une pensée critique et l'application pratique des

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

connaissances.

Des exemples de bonnes pratiques dans l'utilisation des plateformes digitales peuvent être observés dans diverses initiatives éducatives qui mettent en œuvre ces outils de manière stratégique. Santos et al. (2020, p. 95) soulignent que « certaines plateformes, en favorisant l'interaction entre les élèves et en offrant des ressources personnalisées, parviennent à créer un environnement d'apprentissage qui stimule simultanément l'autonomie et la collaboration ». Cette pratique, par exemple, s'applique dans des plateformes qui intègrent des forums de discussion et des activités collaboratives, où les élèves, en interagissant avec leurs pairs, assument des rôles actifs dans la construction du savoir, tout en développant la capacité d'apprendre de façon indépendante.

Le rôle de l'enseignant dans l'éducation du XXIe siècle a été transformé par l'intégration croissante des plateformes digitales dans le processus d'enseignement-apprentissage. Selon Santos et al. (2020, p. 92), « le rôle de l'enseignant, en médiant l'utilisation des plateformes digitales, va au-delà d'être un simple transmetteur de connaissances, devenant un facilitateur qui guide les étudiants dans leur parcours d'apprentissage autonome ». Ce changement dans la fonction enseignante reflète la nécessité de s'adapter à de nouveaux modèles pédagogiques où l'enseignement n'est pas centré sur le professeur, mais sur les étudiants et leurs interactions avec les technologies.

De plus, la transformation du rôle enseignant implique également un équilibre entre médiation et autonomie de l'élève. França (2021, p. 112) souligne que « bien que les plateformes digitales fournissent des ressources aux étudiants, il appartient à l'enseignant de guider l'utilisation stratégique de ces outils, garantissant que l'étudiant conserve son autonomie sans perdre l'orientation pédagogique nécessaire ». Cet équilibre est fondamental pour développer l'autonomie de l'étudiant, sans que l'enseignant perde son rôle essentiel de guide dans le processus d'apprentissage. La médiation enseignante est clé pour le succès de l'utilisation des plateformes digitales, car elle fournit le soutien nécessaire pour que l'étudiant explore ces outils tout en étant encouragé à assumer la responsabilité de son propre apprentissage.

L'importance de cet équilibre est également soulignée par Oliveira (2023, p. 128), qui affirme : « l'utilisation des plateformes digitales exige que l'enseignant ajuste continuellement son action, alternant des moments de médiation active avec des périodes d'autonomie accrue des étudiants, ce qui nécessite une flexibilité et une adaptation constantes ». Cette citation démontre que l'enseignant ne doit pas seulement adapter sa pratique pédagogique au nouveau contexte technologique, mais aussi être prêt à alterner entre différents styles d'enseignement selon les besoins de ses étudiants. La flexibilité de l'enseignant dans son rôle de médiateur constitue, par conséquent, un aspect central pour le succès de la mise en œuvre des technologies éducatives.

La mise en œuvre des plateformes digitales dans le contexte éducatif fait face à une série de défis, tant en ce qui concerne l'infrastructure nécessaire que la formation des enseignants et

CC BY NC SA

des élèves. L'infrastructure technologique, ou son absence, est l'un des principaux obstacles. Comme l'affirment Mattos et Reis (2021, p. 67), « l'adoption des plateformes digitales nécessite une infrastructure robuste qui garantisse un accès continu et sans faille aux outils d'apprentissage, ce qui n'est pas toujours possible dans de nombreuses écoles, notamment dans les périphéries ou les établissements disposant de moins de ressources ». La citation montre que la qualité de l'accès aux technologies éducatives est un facteur déterminant pour le succès de la mise en œuvre des plateformes digitales. Le manque d'équipements adéquats, les connexions internet instables et l'absence de support technique sont des problèmes récurrents qui entravent l'intégration pleine des technologies dans le processus éducatif.

Un autre défi important concerne la formation des enseignants. Selon Portes et al. (2024, p. 123), « les enseignants doivent être formés de manière continue pour utiliser les plateformes digitales, car la simple introduction de nouvelles technologies ne garantit pas l'amélioration de la qualité de l'enseignement ». Cette citation souligne l'importance de la formation des enseignants, non seulement pour l'utilisation des plateformes digitales, mais aussi pour l'adaptation pédagogique nécessaire à l'intégration significative de ces outils dans le processus d'enseignement-apprentissage. La formation ne se limite pas à l'aspect technique, elle implique également le développement de compétences pédagogiques spécifiques pour l'utilisation de méthodologies innovantes.

En outre, la résistance au changement constitue un autre défi majeur. França (2021, p. 115) observe que « de nombreux enseignants rencontrent des difficultés à adopter de nouvelles technologies en raison d'une résistance naturelle au changement, surtout lorsque ces technologies impliquent un changement du modèle traditionnel d'enseignement ». La résistance peut être comprise comme un reflet de l'insécurité des éducateurs face aux nouveaux outils, ainsi que du manque d'expérience préalable avec l'enseignement numérique. Cette situation exige un soutien des institutions éducatives, tant sur le plan de la formation que sur celui de l'accompagnement psychologique et pédagogique durant la transition vers l'usage des technologies digitales. Enfin, l'adaptation des élèves représente également un défi important.

Selon Oliveira (2023, p. 130), « bien que les élèves soient familiers avec l'utilisation des technologies dans leur quotidien, ils ne savent pas toujours les utiliser de manière productive dans le contexte éducatif, ce qui nécessite une orientation spécifique de la part des enseignants ». Cette citation souligne que, même si les élèves sont des natifs numériques, le simple fait d'être habitués aux technologies dans la vie quotidienne ne signifie pas qu'ils savent les utiliser à des fins éducatives. L'adaptation à l'utilisation des plateformes digitales exige que les enseignants comme les élèves s'engagent dans un processus d'apprentissage continu.

Considérations finales

En rassemblant, de manière organisée et séquentielle, un large ensemble d'informations relatives à des thèmes essentiels sur l'Éducation à distance : plateformes digitales et autonomie discente du XXIe siècle, il sera possible que le temps consommé par les chercheurs dans la recherche

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

d'informations de base puisse désormais être utilisé comme avantage pour approfondir davantage les activités réflexives.

Dans des thématiques de cette envergure, il est complexe de délimiter le seuil d'informations suffisantes pour élucider les réalités éducatives et soutenir les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, en maintenant un critère équilibré, les équipes d'auteurs ont adopté une systématicité méthodique qui facilite l'accès à de multiples approches conceptuelles et méthodologiques, représentatives des diverses courants de la pensée didactico-pédagogique.

Il est conclu que les plateformes digitales possèdent un potentiel transformateur pour l'éducation à distance du XXIe siècle, en : Favorisant l'autonomie des discentes, et en redéfinissant le rôle de l'enseignant afin de maximiser les bénéfices du processus d'enseignement-apprentissage.

Il est attendu que cette recherche permette aux enseignants des domaines connexes : Une compréhension plus profonde du thème, et une vision technico-scientifique plus intégrale. Néanmoins, il est nécessaire de développer des études ultérieures qui élargissent et approfondissent les résultats présentés ici.

Références

França, S. C. C. et Freitas, L. G. de (2022). Revisão sistemática: avaliando as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Revista de Estudos em Educação,* 17(2), 1246-1262. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583246

França, S. C. C. (2021). *Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação superior: contribuições para o desenvolvimento da autonomia discente.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2889

Mattos, N. P. O. et Reis, H. M. M. S. (2021). Como a pandemia do Covid-19 influencia (ou) a educação no século XXI. *Revista Educação Científica,* 73-86. https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210805632.pdf

Oliveira, V. B. de. (2023). *Discussões das práticas avaliativas em turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob o olhar das concepções de cunho histórico-cultural.* Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4960.

Portes, C. S. V., Vaz, F. da C., Cazeli, G. G., Ferreira, H. G., Mota, M. F. A. Maciel, R. C. A., Freitas, T. S. et Silva, W. L. da. (2024). O papel das tecnologias digitais na formação de professores: oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Santos, S. M. A. V. e Franqueira, A. da S.

(orgs.). *Inovação na educação: metodologias ativas, inteligência artificial e tecnologias na educação infantil e integral.* Capítulo 04, 101-126. https://doi.org/10.51891/ rease.978-656054-111-5-4.

Santos, L. N. dos., Lemos, A. S. R., Santos, T. F. dos. y Vieira. K. V. R. G. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) aplicadas nas metodologias de ensino híbrido e gamificação. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia (CIET).* https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/499

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire dans l' enseignement universitaire

Integration of ICT in transdisciplinary teaching in university education

Juan Acacio Rosales Vivas
https://orcid.org/0009-0000-9635-5399
El Piñal, état Táchira / Venezuela

Reçu: avril / 4 / 2025 **Accepté:** avril / 22 / 2025

Comment citer cet article : Rosales, V. J. A (2025). Intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 121-132. https://doi.org/10.59654/h1kdh186

* Ce travail a été réalisé dans le cadre du programme de doctorat en éducation de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez).

** Maîtrise en Gestion Éducative, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Barinas – Venezuela. Licencié en Éducation, Mention Mathématiques, Unellez, Barinas – Venezuela.Technicien Supérieur Universitaire en Informatique, Universidad Politécnica Territorial Agro Industrial del Estado Táchira (UPTAIET, San Cristóbal – Venezuela).Courriel de contact : aparte17@gmail.com

Résumé

Le présent article expose comment les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) s'intègrent dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire. En ce sens, l'objectif est d'analyser le rôle des TIC dans la promotion de la transdisciplinarité. À cet effet, le chercheur a réalisé une revue bibliographique dans des bases telles que Scopus, Redalyc et Scielo, en utilisant des termes comme "TIC", "enseignement transdisciplinaire" et "éducation universitaire". Les résultats révèlent que des plateformes telles que Zoom et Moodle permettent la connectivité mondiale et l'échange de ressources, enrichissant l'apprentissage et la collaboration entre disciplines. Parmi les conclusions, on note que les TIC sont des médiateurs dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire, mais aussi un moyen d'intégration ; bien qu'il existe encore des preuves de fractures numériques, les universités continuent de former leur corps professoral afin d'améliorer leurs compétences numériques.

Mots-clés : Transdisciplinarité, éducation universitaire, Technologies de l'Information et de la Communication, intégration.

Resumen

En el presente artículo se plantea como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se integran en la enseñanza transdisciplinaria en la educación universitaria. En tal sentido el objetivo es analizar el rol de las TIC en la promoción de la transdisciplinariedad. A tal efecto el investigador ha realizado una revisión bibliográfica en bases como Scopus, Redalyc y Scielo, usando términos como "TIC", "enseñanza transdisciplinaria" y "educación universitaria". Los resultados revelan que plataformas como Zoom y Moodle permiten la conectividad global y el intercambio de recursos, enriqueciendo el aprendizaje y la colaboración entre disciplinas. Entre las conclusiones se tienen que las TIC son mediadores en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria pero también un medio integrador, aunque todavía hay evidencia de brechas digitales las universidades siguen formando a su profesorado para mejorar sus competencias digitales.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, educación universitaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación, integración.

Introducction

Les universités sont actuellement confrontées au défi d'assumer ce monde interconnecté et complexe qui ne s'arrête jamais. L'une des voies fondamentales permettant d'y parvenir est représentée par les TIC, à travers la promotion de la transdisciplinarité. Selon Asunción (2018) :

> L'enseignement universitaire et la transdisciplinarité sont, sans aucun doute, étroitement liés de par leur importance dans la formation des spécialistes et dans la conception des

CC BY NC SA

> disciplines. De plus, les connaissances transdisciplinaires ne s'acquièrent pas automatiquement comme résultat unique de l'avancée de la science et de la technologie, mais nécessitent un travail profond, conscient et orienté vers cet objectif. (2.1. La transdisciplinarité dans le contexte de l'enseignement universitaire, paragr. 1).

Ainsi, la transdisciplinarité permet l'intégration de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes, car la connaissance est dispersée dans des compartiments disciplinaires qui ne communiquent pas entre eux et sont encore moins capables d'aborder les problèmes de manière globale. C'est ici que les TIC permettent de générer un changement de paradigme, car, comme le soutient Morin (2011), « l'hyperspécialisation rompt le tissu complexe du réel ; la prédominance du quantifiable dissimule les réalités affectives des êtres humains » (p. 141). Cependant, c'est la transdisciplinarité qui constitue la voie pour affronter ces domaines fragmentés de la connaissance, en les détrônant du piédestal sur lequel la modernité les a installés.

Martínez (2013) affirme que la transdisciplinarité permet de « dépasser les limites des différents champs du savoir disciplinaire, dans le but de générer des images plus complètes de la réalité, mieux intégrées, et donc plus véridiques » (p. 86). De cette manière, la cosmovision permise par la transdisciplinarité constitue d'autres lentilles d'examen de la réalité, là où les disciplines ne parviennent pas, et dont le centre de réflexion est l'homme avec une vision intégratrice. Toutefois, pour atteindre cette attitude transdisciplinaire, il est nécessaire, selon Nicolescu (1996), de faire preuve de rigueur dans le langage argumentatif, d'ouverture pour accepter ce qui est inconnu, et de tolérance pour reconnaître l'existence d'autres vérités opposées et ignorées. Dans cette perspective, Artidiello et al. (2017) attribuent à l'enseignement transdisciplinaire les caractéristiques suivantes : transgressif, intégrateur des savoirs, inclusif, critique, compréhensif, éthique.

Il convient de souligner que la transdisciplinarité dans l'enseignement transdisciplinaire ne se limite pas aux cadres imposés par les disciplines de manière individuelle. Bien au contraire, l'enseignement transdisciplinaire est transgressif car il traverse les disciplines (transversal), en considérant les concepts, les approches, les notions et en construisant une connaissance nouvelle et spécifique qui n'appartient exclusivement à aucune d'entre elles, mais qui les complète, les enrichit, les intègre et les transcende, tout en dépassant le domaine des seuls experts. Il ne se limite pas au domaine exclusif des spécialistes d'une discipline particulière, mais ouvre un espace à diverses formes de sagesse et de connaissance, en encourageant une sensibilité à l'égard de multiples perspectives et manifestations culturelles, sociales ou scientifiques, avec une vision plus holistique et connectée du savoir.

Zarzuelo et al. (2024) affirment que, dans la transdisciplinarité, des membres aux formations diverses (étudiants et parties prenantes dans ce contexte) collaborent en apportant des méthodes qui transcendent les visions disciplinaires individuelles. De même, des expériences, des savoirs, des idées, des valeurs et des attentes sont échangés. Des universitaires, professionnels et chercheurs développent des cadres communs pour aborder les problèmes selon cette approche.

CC BY NC SA

Selon l'opinion de Wall & Shankar (2008), la collaboration transdisciplinaire est encouragée dans les milieux académiques et professionnels comme une stratégie clé pour explorer de nouvelles approches de recherche et générer des connaissances directement applicables à la résolution de problèmes concrets du monde réel. Pour sa part, Martin (2017) mentionne que la transdisciplinarité repose sur le principe que la réalité est trop complexe, interconnectée et multidimensionnelle, ce qui justifie l'utilisation de multiples disciplines pour l'analyser. Bien qu'il soit possible de résoudre des problèmes spécifiques (en collaboration avec des acteurs non académiques concernés).

Pour Nicolescu (2010), la transdisciplinarité est une approche qui cherche à intégrer des connaissances, des méthodologies et des perspectives issues de diverses disciplines afin d'aborder des problèmes qui ne peuvent être résolus à partir d'un seul domaine de savoir. Or, pour intégrer d'autres formes de savoir, générer des connaissances et résoudre les problèmes complexes actuels, comme le soutient Nicolescu (2014), il est nécessaire de parvenir à « l'unité de la connaissance » (p. 201) et de ne pas dépendre d'une seule source de savoir.

Cette approche d'intégration propose que les étudiants soient capables de développer des compétences leur permettant de faire face à des problèmes complexes et multidimensionnels. Ainsi, la transdisciplinarité, au-delà d'enrichir l'apprentissage, les aide à travailler en équipe et à s'adapter à des environnements changeants. Néanmoins, rendre possible un enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire ne signifie pas qu'il n'y ait pas de défis, comme la résistance au changement, le manque de formation des enseignants et la difficulté d'intégrer les savoirs de différentes disciplines.

Il convient de souligner que, dans cette perspective, comme l'affirment Kubisch et al. (2021), la transdisciplinarité reconnaît la responsabilité de s'attaquer aux problèmes socialement pertinents et le rôle crucial de ceux qui sont (ou seront) affectés par ces défis. En ce sens, il est fondamental de se questionner sur le rôle des ressources, et dans ce cas précis, sur les TIC en tant que moyen d'atteindre l'intégration. Dans cette optique, cet article vise à répondre à la question suivante : Comment les TIC sont-elles intégrées dans l'enseignement transdisciplinaire dans l'enseignement universitaire ?

Méthodologie

Ce travail comprend une revue de bases de données telles que *Scopus*, *Redalyc* et *Scielo*. La recherche a été effectuée en anglais et en espagnol. Les études qui n'abordaient pas le thème étudié ont été exclues. L'exploration a utilisé des métamoteurs de recherche comme *Google*, *Google Scholar*, *Ask*, *Bing* et des livres. Des dépôts numériques de plusieurs universités vénézuéliennes ont également été consultés. L'équation canonique suivante a été utilisée : ("TIC" OR "tecnologías de la información y comunicación") AND ("enseñanza transdisciplinaria" OR "educación transdisciplinar") AND ("educación universitaria" OR "educación superior") AND ("integración" OR "implementación").

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Résultats

TIC et promotion de la transdisciplinarité

Les plateformes virtuelles sont des applications ou des environnements numériques qui permettent l'interaction entre les participants, mais qui facilitent également le processus d'apprentissage, la collaboration et la gestion des ressources via Internet. Ces plateformes dépendent directement des TIC pour leur développement et leur fonctionnement.

À l'ère numérique, les plateformes virtuelles sont devenues des outils essentiels pour la communication, l'apprentissage et la collaboration. Leur potentiel pour favoriser l'interaction entre disciplines est particulièrement pertinent dans un monde où les problèmes complexes nécessitent des solutions interdisciplinaires. L'utilisation des plateformes virtuelles facilite la collaboration entre disciplines en surmontant les barrières géographiques, en promouvant la diversité de pensée et en optimisant l'échange de connaissances, ce qui contribue à l'innovation et au développement de solutions globales.

Pour favoriser la collaboration, plusieurs outils existent. Tomalá De la Cruz et al. (2020) en mentionnent quelques-uns : « *Wikipaces*, *Moodle*, *Edmodo*, tous sont d'excellentes options à diverses fins éducatives » (p. 202). Mais ce ne sont pas les seuls ; il existe également d'autres ressources technologiques qui favorisent l'apprentissage collaboratif, telles que le courrier électronique, les forums et les chats. En ce sens, les TIC permettent aux professionnels, universitaires et experts de multiples disciplines de se connecter et de collaborer, indépendamment de leur emplacement géographique.

Dans cet ordre d'idées, les TIC jouent un rôle fondamental dans la promotion de la transdisciplinarité à travers les plateformes virtuelles. Il a déjà été expliqué dans cet article que la transdisciplinarité permet l'intégration des connaissances issues de différentes disciplines, offrant ainsi une vision complexe du problème et depuis plusieurs approches. L'une des façons dont ce processus se réalise est la connectivité et l'accès global.

Connectivité et accès global

Depuis des plateformes comme *Zoom*, *Microsoft Teams* ou *Google Mee*t, des professionnels ou experts de différentes disciplines peuvent se connecter et collaborer, peu importe leur localisation géographique. Cela est primordial pour la transdisciplinarité. Un botaniste au Congo, un physicien en Australie, un biologiste au Canada et un mathématicien à Londres peuvent travailler sur un projet d'énergies renouvelables grâce à ces outils, avec des étudiants d'une université située n'importe où dans le monde.

Ces plateformes, comme le soutiennent Zuña et al. (2020), « augmentent la motivation des étudiants et créent du savoir, gèrent et partagent des ressources, favorisent le travail en équipe » (p. 352). Mais les TIC influencent également, comme le signalent Irigoyen et al. (2018), l'aug-

mentation de l'intérêt, le niveau de compréhension, la créativité, la communication, et stimulent la pensée critique ainsi que la multiculturalité. Sagenmüller (2016) considère que les TIC optimisent le temps, réduisent les coûts, améliorent la communication des étudiants, enrichissent les données, permettent l'exploration, la flexibilité et la capacité d'adaptation dans l'apprentissage, ce qui est vital dans un enseignement transdisciplinaire.

Cette perspective a conduit l'Unesco à envisager un programme en technologies de l'information au niveau des compétences nécessaires pour que les enseignants intègrent les TIC dans leur pratique éducative. En effet, comme l'affirme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco, 2015), les TIC peuvent favoriser l'acquisition des compétences nécessaires pour faire face aux défis de l'époque. Ces compétences visent : la création et la sélection de l'information, l'autonomie, la capacité à prendre des décisions, la flexibilité, la résolution de problèmes, le travail en équipe et les compétences en communication.

Il convient de souligner que les TIC maximisent le rôle de l'enseignant. L'Unesco (2008) mentionne que l'enseignant est responsable de concevoir à la fois des opportunités d'apprentissage et un environnement propice dans la salle de classe, facilitant l'usage des TIC par les étudiants pour apprendre et communiquer. Dans ce sens, il revient à l'enseignant d'utiliser les TIC et de concevoir des activités en les intégrant, en tenant compte du fait que l'étudiant est au centre du processus éducatif et que l'enseignant est simplement un facilitateur et un gestionnaire de ressources d'apprentissage. Cela afin que l'étudiant développe des compétences et des aptitudes qui lui permettent de construire ses connaissances et d'acquérir les compétences nécessaires pour s'insérer sur le marché du travail, car l'enseignement universitaire est un tremplin vers le monde professionnel.

Cependant, pour que ces idées se réalisent, l'Unesco (2008) affirme qu'« il est fondamental que tous les enseignants soient préparés à offrir ces opportunités à leurs étudiants ». Néanmoins, Makrakis (2005) mentionne que les nouvelles technologies (TIC) exigent que les enseignants remplissent de nouvelles fonctions et nécessitent également de nouvelles pédagogies et de nouveaux modèles de formation des enseignants. Dans cet ordre d'idées, Santaella et Ruiz (2023) soutiennent que l'Unesco plaide pour une transition d'un modèle éducatif disciplinaire et spécialisé vers un nouveau modèle transdisciplinaire offrant à l'étudiant la possibilité de répondre aux défis d'un monde global de plus en plus complexe.

Échange de connaissances et de ressources

Il convient de mentionner qu'il existe des outils comme *Google Drive*, *Dropbox* ou *Moodle* qui, sur les plateformes virtuelles, permettent de partager des documents, des données, des recherches et des supports pédagogiques. Dans une perspective transdisciplinaire, cela est fondamental dans l'enseignement universitaire, car les étudiants peuvent accéder à des connaissances spécialisées d'autres disciplines et les intégrer dans leur propre construction du savoir. Ainsi, par exemple, dans le cas de la santé publique, dans le cadre d'un projet, médecins, épidémiologistes et économistes peuvent partager des données et des analyses pour concevoir des stratégies

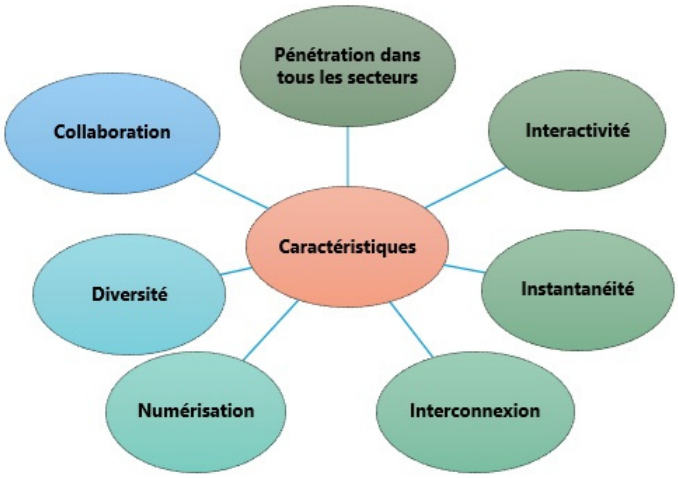
© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

globales. Le fait que ces ressources soient disponibles sur une plateforme favorise la collaboration et permet à tous les étudiants de la classe virtuelle d'avoir accès à l'information.

Dans ce contexte présenté, les TIC permettent un accès à l'information sous différents formats de manière simple et rapide. Parmi les caractéristiques les plus importantes des TIC, on retrouve celles indiquées dans la figure suivante.

Figure 1

Caractéristiques des TIC.



Note : Élaboration propre.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'échange de connaissances et de ressources constitue un pilier fondamental pour promouvoir la transdisciplinarité. Les TIC ont révolutionné ce processus en fournissant des plateformes virtuelles qui facilitent le partage, l'intégration et l'application des savoirs issus de multiples disciplines. Cette approche enrichit non seulement l'apprentissage, mais prépare également les étudiants à affronter des problèmes complexes nécessitant des solutions globales. Ce point est développé ci-après à travers des exemples et des réflexions sur son impact dans l'enseignement supérieur.

Les TIC dans l'enseignement universitaire

Ces dernières années, les universités ont connu des changements vers l'incursion dans la numérisation, les environnements interconnectés et le développement de recherches et de publications scientifiques liées aux technologies éducatives, de sorte que, comme l'affirment Area et al. (2020), il existe « un intérêt clair et ciblé pour l'étude des impacts des technologies numériques sur les différentes modalités d'enseignement alternatives au présentiel » (p. 2). Cela a posé la nécessité d'un changement de paradigme dans l'enseignement, et une preuve en est l'expérience récente vécue pendant la pandémie de Covid-19.

Area et Adel (2021) soutiennent que pendant la pandémie, « l'enseignement numérique a connu une impulsion inattendue, ainsi que l'intégration pédagogique et organisationnelle des TIC dans les établissements scolaires et la métamorphose du matériel didactique » (p. 83). Ainsi, les universités et les centres éducatifs ne doivent pas être étrangers à ces faits, car l'alerte s'adressait à tous. L'appel est à la réinvention, s'ils souhaitent répondre aux demandes d'une société numérique, où prédominent l'accès à l'information et la collaboration mondiale. Ce sont précisément les TIC qui sont les protagonistes de cette rupture de paradigme et du renforcement de l'innovation éducative. Qu'on le veuille ou non, la réponse à l'expérience vécue pendant la pandémie a été rendue possible grâce à la technologie. Les réseaux sociaux sont devenus le moteur du changement et le noyau central.

À l'heure actuelle, comme l'affirme Area (2017), on est passé des médias analogiques aux médias numériques ou distribués en ligne, c'est-à-dire une métamorphose du matériel didactique. Les livres imprimés sont désormais relégués au second plan, remplacés par des technologies disruptives, ce qui représente une mutation de la culture éducative vers une culture numérique dans les supports didactiques. L'auteur du présent article considère que le modèle d'enseignement est en train de s'épuiser, ainsi que les stratégies pédagogiques et les ressources didactiques. La voie possible est de s'ouvrir à de nouvelles perspectives. C'est à partir de là que les disciplines commencent à s'enrichir des contributions de professionnels et d'experts issus d'autres disciplines, rendant possible l'expression du savoir transdisciplinaire dans des formats plus expressifs, avec d'autres narrations et expériences cognitives.

Par ailleurs, il convient de ne pas oublier l'avertissement formulé par Castañeda et al. (2018) : « le potentiel des TIC dans l'éducation reste encore à développer et à démontrer » (p. 2). Un exemple de ce défi est l'Université Nationale Expérimentale des Llanos Occidentales Ezequiel Zamora qui, bien qu'elle dispose de professeurs formés à l'enseignement à distance, continue à organiser en permanence des diplômes de formation pour son corps professoral.

Dans cet ordre d'idées, d'autres universités dans le monde ont intégré des plateformes virtuelles pour leurs études de premier et de troisième cycle. À ce sujet, Hidalgo et al. (2023) notent qu'au Pérou, la formation des enseignants en compétences numériques a été mise en place, et des plateformes virtuelles ont été utilisées comme environnements d'apprentissage. De son côté, Varela (2024) indique qu'au Mexique, « la formation des enseignants aux technologies numériques est devenue une nécessité dans l'éducation actuelle » (p. 1967).

Ainsi, les TIC favorisent cette formation et ce perfectionnement en compétences transdisciplinaires. Il existe différentes plateformes d'apprentissage en ligne qui proposent des cours et des ressources en accès libre couvrant diverses disciplines. Hernández (2023) met en avant certaines de ces plateformes, telles que : (a) *Coursera,* qui offre des cours d'apprentissage interactif de qualité, certains gratuits et d'autres payants, certifiés ; (b) *edX,* fondée par l'Université Harvard et le Massachusetts Institute of Technology, avec certification optionnelle ; (c) *Khan Academy,* qui propose des cours en mathématiques, sciences, informatique, économie et finance. Il existe également des logiciels de collaboration et des ressources numériques qui rendent possible le travail transdisciplinaire.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

En conséquence, les enseignants peuvent se former à des connaissances et compétences au-delà de leurs disciplines, ce qui est essentiel pour la collaboration transdisciplinaire. Selon des experts comme Zawacki & Jung (2023), les TIC sont des moyens numériques et des outils qui facilitent les processus d'enseignement-apprentissage, soutenus par la communication, l'interaction, la collaboration, l'évaluation et le retour d'information. Avec la pandémie mondiale de Covid-19, les TIC sont devenues un élément fondamental de tous les niveaux éducatifs, permettant la collaboration entre disciplines en offrant des espaces virtuels pour partager des connaissances, des ressources et des expériences.

Un autre aspect pertinent des TIC dans l'enseignement universitaire est qu'elles permettent la personnalisation de l'apprentissage en fonction des besoins et du rythme de chaque étudiant. Mais aussi, comme le mentionnent Gómez et Cano (2020), les TIC offrent une variété d'options, y compris l'accès à des sources d'information académiques et professionnelles, des supports de cours, des bases de données, des gestionnaires bibliographiques et la participation à des congrès et conférences en ligne.

Conclusions

Il est conclu que les TIC sont un médiateur important de la transdisciplinarité à travers les plateformes virtuelles. Grâce à elles, la connectivité est possible, ainsi que l'utilisation d'outils collaboratifs, l'accès aux données et aux ressources. De plus, elles constituent des espaces de communication. Les TIC sont un pont qui permet un travail efficace entre professionnels et universitaires de différentes disciplines. Ce processus enrichit la recherche et le développement, tout en permettant d'offrir des solutions globales aux problèmes complexes.

Il est conclu que les plateformes virtuelles, en plus de permettre de surmonter les barrières géographiques, rendent possible une pluralité de pensées et l'échange de connaissances. Cependant, il est encore nécessaire, au niveau des universités, de continuer à former le corps enseignant aux compétences numériques afin que l'utilisation des TIC et des plateformes virtuelles ne constitue pas une fracture numérique, mais plutôt une opportunité pour maximiser le potentiel du corps professoral.

Il est également estimé nécessaire que les universités continuent d'assumer l'intégration des TIC dans l'enseignement transdisciplinaire comme un processus indispensable dans le nouveau paradigme éducatif émergent, auquel elles sont appelées à s'incorporer, comme le révèlent les documents de l'UNESCO et les plans éducatifs des ministères de l'Éducation. Néanmoins, il est jugé nécessaire de proposer des recherches qui favorisent le développement de la transdisciplinarité par l'utilisation des TIC.

Les TIC favorisent un modèle éducatif transdisciplinaire, s'éloignant des approches disciplinaires vers une vision globale du savoir. Des plateformes telles que *edX* ou *Khan Academy* démocratisent l'accès à des cours interdisciplinaires, préparant les étudiants à un monde complexe. Ce changement de paradigme, stimulé par la technologie, répond aux besoins d'innovation éducative.

CC BY NC SA

Références

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 1*6(2), 13-28. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13

Area, M. M. y Adel, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_005/13907

Area, M. M., Puigcercós, R., Rivera, V. P. et Alonso, C. C. (2020). Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de los artefactos. En Sancho, G. A. M. et al (Coord.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* pp. 223-236. Octaedro.

Artidiello, M., Córdova, M. et Arboleda, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. *Ciencia y Sociedad*, 2(2), 19-36. DOI: https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp19-36

Asunción, S. M. (2018). *Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria.* https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/276/398

Castañeda, L., Esteve, F. et Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56(6), 1-20. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6 http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

Espinoza Varela, A. R. (2024). Formación docente en competencias digitales: una experiencia basada en la investigación – acción. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (2), 1964 – 1982. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2000

Gómez, M. I. et Cano, M. A. (2020). El desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. *Revista Educativa Hekademos*, 29(12), 32-42. https://bit.ly/3EZfGxe

Hernández, D. (2023). *11 de junio de 2023. Los mejores cursos gratuitos en línea con certificado que recomiendo*. https://www.linkedin.com/pulse/los-mejores-cursos-gratuitos-en-línea-con-certificado-deylin/

Hidalgo, B. L.E., Haro, D.C. L. et Niño, C. C. A. (2023). *Entornos personales de aprendizaje y competencias investigativas digitales en estudiantes de la Universidad Nacional de Piura.* Educación, 32(63), 157-178. https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A008

Irigoyen, A. L. E., Acuña, O. M. A., Aguilar, P. E. et Hernández, H. M. E. (2018). Pros y contras de las TIC en educación superior como detonante del aprendizaje en el s XXI. Pp. 264-276. En

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Martínez, P. L. et al (compiladores). *El uso de las TIC en la formación de estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES)*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/publicaciones/libros/anfeca_tic_min.pdf

Kubisch, S., Parth, S., Deisenrieder, V., Oberauer, K., Stötter, J. & Keller, L. (2021). *From Transdisciplinary Research to Transdisciplinary Education—The Role of Schools in Contributing to Community Well-Being and Sustainable Development*. *Sustainability*, 13(1), 306. https://doi.org/10.3390/su13010306

Makrakis, V., 2005. Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. En *Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática*, Corinto (Grecia).

Martínez, M. M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.

Martin, V. (2017). *Transdisciplinarity revealed: What librarians need to know*. Libraries Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA.

Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. https://www.academia.edu/31835170/LA_TRANSDISCIPLINARIEDAD_Manifiesto_transdisciplinariedad_Ediciones_Du_Rocher

Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38. https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/Docs_Notice/TJESNo_1_12_2010.pdf

Nicolescu, B. (2014). *From Modernity to Cosmodernity*. SUNY Press.

Sagenmüller, I. (2016). *Beneficios de la tecnología en educación*. Universidad Magallanes.

Santaella, V. A. et Ruiz, S. E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15-28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo, M. G. G., Mosquera, V. J. L. et Chancusin, C. J. C. (2020). Plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo, Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(4), 199-212. DOI: 10.26820/recimundo/4.(4).octubre.2020.199-212

Unesco. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Unesco. (2015). *La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos. 17.* http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf

Wall, S., & Shankar, I. (2008). Adventures in transdisciplinary learning. *Studies in Higher Education*, 33(5), 551–565. https://doi.org/10.1080/03075070802373008

Zawacki, R. O. & Jung, I. (2023). *Handbook of Open, Distance and Digital Education.* Springer Nature.

Zarzuelo, P. D., Cosme da Costa, P. C. & Balán, G. A. (2024). Service-learning through an educational model based on transdisciplinary education. *Environmental & Social Management Journal / Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), 1-9. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A10%3A19076218/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Aresult- item&id=ebsco%3Adoi%3A10.24857%2Frgsa.v18n10004&bquery=enseñanza%20transdisciplinaria%20OR%20educación% 20transdisciplinar&page=1&link_origin=www.ebsco.com

Zuña, M. E. R., Romero, B. W. J., Palma, V. J. C. et Soledispa, B. C. J. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias educativas*, 1(5), 349-369. https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/71

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Influence des technologies de l'information et de la communication dans le processus de formation professionnelle universitaire*

Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria

Ezequiel Landinez Blanco*
https://orcid.org/0009-0002-2360-984X
El Piñal, État de Táchira / Venezuela

Reçu : avril / 22 / 2025 **Reçu :** mai / 13 / 2025

Comment citer cet article : Landinez, B. E. (2025). Influence des technologies de l'information et de la communication dans le processus de formation professionnelle universitaire. *Revista Digital de Investigación y Postgrado,* 6(12), 133-142. https://doi.org/10.59654/7nzg9f69

* Ce travail a été réalisé dans le cadre du programme de doctorat en éducation de l'Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (Unellez).

** Doctorant en Éducation, Unellez, Barinas – Venezuela. Magister Scientiarum en Sciences de l'Éducation (Mention : Enseignement Universitaire). Enseignant Titulaire Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", El Piñal – Venezuela. Courriel : landinez2014@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse l'impact des TIC dans la formation universitaire, en soulignant leur potentiel pour favoriser des méthodes flexibles et un enseignement personnalisé. À travers une revue systématique de la littérature, elle examine la reconfiguration de l'environnement éducatif, identifiant la nécessité d'une adaptation enseignant-étudiant dans des contextes technologiques. Les résultats révèlent : (a) Les efforts des enseignants pour mettre en œuvre des modèles technopédagogiques, (b) Des lacunes dans les compétences numériques et didactiques pour concevoir des stratégies efficaces, (c) L'urgence d'actualiser le profil enseignant face aux demandes étudiantes. L'étude conclut de manière pragmatique que les universités doivent : Intégrer de manière critique les technologies émergentes, repenser les stratégies pédagogiques avec les TIC et garantir une formation continue alignée sur les tendances actuelles. Elle souligne le défi permanent d'équilibrer innovation technologique et qualité éducative, proposant comme axe central la formation des enseignants pour combler l'écart entre adoption technologique et son application pédagogique significative.

Mots-clés : processus, formation, actualisation, technologies de l'information et de la communication.

Resumen

Este estudio analiza el impacto de las TIC en la formación universitaria, destacando su potencial para favorecer métodos flexibles y enseñanza personalizada. Mediante revisión sistemática de literatura, se examina la reconfiguración del entorno educativo, identificando la necesidad de adaptación docente-estudiantil en contextos tecnológicos. Los hallazgos revelan: (a) esfuerzos docentes por implementar modelos tecnopedagógicos, (b) brechas en competencias digitales y didácticas para diseñar estrategias efectivas, y (c) la urgencia de actualizar el perfil docente ante demandas estudiantiles. Concluye pragmáticamente que las universidades deben: Integrar críticamente tecnologías emergentes. Rediseñar estrategias pedagógicas con TIC, Garantizar formación continua alineada a tendencias actuales. El estudio subraya el desafío permanente de equilibrar innovación tecnológica con calidad educativa, proponiendo como eje central la capacitación docente para cerrar brechas entre adopción tecnológica y su aplicación pedagógica significativa.

Palabras clave: proceso, formación, actualización, tecnologías de información y comunicación.

Introduction

Ces dernières décennies, l'avancée des TIC est devenue plus évidente, compte tenu de leur généralisation dans divers contextes. Les changements et progrès technologiques continus qui caractérisent le XXIe siècle exigent des processus de formation et de certification technologique dans différents domaines, y compris le champ éducatif, où la praxis des enseignants universi-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

taires implique de remettre en question l'ensemble des connaissances didactiques, pédagogiques et méthodologiques qui orientent leur performance.

En conséquence, il est impératif d'évaluer comment les technologies émergentes reconfigurent le domaine éducatif au niveau universitaire et de quelle manière ces innovations influencent l'apprentissage. Ainsi, cette étude vise à analyser l'influence des TIC dans l'éducation universitaire, à identifier les opportunités et défis liés aux compétences technologiques face aux innovations.

De même, elle met en lumière le rôle des technologies éducatives dans la formation des talents pour leur performance et leurs implications dans la société du savoir au XXIe siècle. "On estime que plus de 80 % des institutions d'enseignement supérieur dans le monde ont intégré une forme de technologie émergente dans leurs programmes académiques" (Espinoza et al., 2024, p. 3).

Pour contextualiser l'étude, il convient de souligner que l'éducation universitaire considère les technologies émergentes comme une alternative à valeur stratégique pour surmonter les contraintes spatio-temporelles, en adoptant des plateformes d'apprentissage en ligne, des systèmes avancés de gestion des apprentissages et des outils collaboratifs, entre autres, facilitant une formation autonome. Les avancées en intelligence artificielle génèrent également des attentes susceptibles de redimensionner les méthodologies éducatives. "Ces transformations à venir impulseront des changements paradigmatiques dans la structure même de la science" (Arbeláez et al., 2021, p. 6).

Cette démarche s'appuie sur les théories constructivistes de l'apprentissage, qui montrent la construction du savoir à travers l'interaction, l'usage et l'application de ressources technologiques dans des processus sociaux et pédagogiques, permettant de bâtir ou renouveler des connaissances. Les apports de Vygotsky sur l'apprentissage social prennent une importance particulière, où l'interaction constructive via les technologies éducatives devient courante. "Cette théorie soutient que l'apprentissage résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement" (Ortiz, 2015, p. 8).

Parmi les résultats, l'étude révèle que les innovations technologiques améliorent la qualité éducative, mais leur succès dépend du modèle pédagogique appliqué à chaque étape. Les neurosciences soulignent aussi la motivation comme élément clé de la formation, tandis que la gamification (jeux vidéo, etc.) permet aux étudiants de développer des compétences transversales.

En conclusion, l'intégration progressive des TIC dans les processus pédagogiques nécessite du temps pour adapter les pratiques, car un écart persiste entre les avancées technologiques et la capacité des enseignants à les appliquer immédiatement. Sur le plan épistémologique, les paradigmes constructivistes et connectivistes émergent via les technologies éducatives. Enfin, la pandémie de COVID-19 a exposé des faiblesses pédagogiques tout en accélérant l'usage des TIC dans la formation universitaire.

CC BY NC SA

Méthodologie

Cette recherche applique l'approche qualitative et utilise la méthode analytique-synthétique, dans le but d'examiner, de décrypter et de comprendre l'impact des TIC dans le processus pédagogique de formation professionnelle au sein des institutions universitaires actuelles. Dans cette optique, une revue et analyse bibliographique a été réalisée, permettant d'identifier : Les domaines de recherche avec des besoins dans le contexte de la technologie éducative, les faiblesses dans l'utilisation ou l'application, les lacunes dans les processus pédagogiques et les tendances ou attentes pouvant exister dans le contexte techno-éducatif. Ainsi, des fondements théoriques et leur évolution sont synthétisés, démontrant les avancées et innovations dans le champ pédagogique.

Il est pertinent de souligner que l'approche qualitative considère trois processus importants : La recherche d'informations pertinentes, l'organisation des données et l'analyse critique. Cette stratégie est importante car elle favorise l'obtention d'informations relatives au thème d'étude, la systématisation et la structuration des données, et l'analyse des principales caractéristiques des documents de recherche. Cette méthodologie s'avère utile à l'étude car elle facilite grandement l'accès à des sources d'études avancées, des travaux actuels et des ressources disponibles en ligne.

Au cours de la recherche, une revue minutieuse de la littérature académique et des théories pertinentes a été réalisée pour fonder l'étude. Dans ce processus, les travaux ont été sélectionnés selon des critères spécifiques : application d'une méthodologie d'étude rigoureuse, pertinence thématique, actualité des publications et perspectives innovantes, À l'inverse, n'ont pas été considérés : les études présentant des limites méthodologiques, les travaux à faible pertinence et les recherches avec un biais élevé. À partir de cette revue, un ensemble de contributions, défis et réflexions intégrant le thème d'étude a été évalué.

Résultats et discusión

Les avancées technologiques ont immergé l'enseignant, provoquant des changements significatifs dans ses fonctions, la gestion académique et la communication. En conséquence, les enseignants assument de nouveaux rôles, tels que guides, médiateurs, facilitateurs et motivateurs dans des processus d'apprentissage significatifs et pertinents grâce aux technologies éducatives. Avec cette vision, le profil de l'enseignant est un facteur de pertinence dans les processus de formation, d'où la nécessité de faire évoluer continuellement celui-ci.

D'un point de vue historique, le profil conservateur de l'enseignant concernant l'usage des TIC tend à disparaître face aux exigences que ces technologies imposent dans le développement de la praxis éducative (Pagés, 1994), ainsi que leur expansion rapide et leur application dans de multiples domaines de la vie sociale. Par conséquent, il est établi que l'usage des technologies éducatives a évolué à un point où elles adoptent des paradigmes, d'où la nécessité pour l'enseignant d'intégrer l'utilisation de ces technologies dans le processus pédagogique de manière permanente à travers différentes stratégies (Ferrés et al., 2013).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Par ailleurs, l'étude révèle l'existence d'une perception surévaluée de l'attraction des jeunes pour les écrans et d'une surestimation de l'influence que ceux-ci exercent sur eux. En revanche, l'étudiant est perçu comme ayant peu d'intérêt pour l'apprentissage. Cependant, l'impact des émotions générées lors des interactions via les écrans et appareils mobiles dans le processus d'apprentissage est rarement pris en compte. Ceci devrait pourtant faire l'objet d'études, car cela relève de la dimension émotionnelle de l'étudiant, laquelle détermine en partie le processus pédagogique. Pour cette raison, l'enseignant doit intégrer dans sa planification des stratégies qui lient de manière constructive cette dimension émotionnelle.

Certaines études mettent en lumière l'importance de mettre en œuvre des expériences didactiques en classe en utilisant des ressources technologiques et des stratégies collaboratives, démontrant avec succès que l'étudiant parvient à éveiller son intérêt, rend visible son travail et projette ses connaissances (Jiménez et al., 2018). Ce processus est possible grâce à l'application de stratégies pédagogiques innovantes et efficaces dans différentes disciplines du curriculum, ainsi que dans les plans de formation et de perfectionnement des enseignants, lesquels doivent être permanents afin d'intégrer au moment opportun chaque avancée et innovation technologique d'intérêt éducatif.

Cette situation reflète l'importance croissante de la compétence numérique des enseignants, c'est-à-dire la capacité de chaque professeur à intégrer efficacement les technologies numériques dans sa pratique pédagogique. Cependant, dans la praxis éducative, certaines limitations persistent encore, empêchant d'optimiser le processus de formation, comme les lacunes dans la formation aux compétences numériques des enseignants et la rapidité avec laquelle ces technologies évoluent.

> On peut affirmer qu'il existe un écart de formation chez les enseignants universitaires en ce qui concerne les compétences numériques, car les habiletés et capacités technologiques dont ils disposent font que l'usage qu'ils en ont dans leurs classes ne correspond pas aux exigences des différentes disciplines... En ce qui concerne les compétences numériques. (Barragán et al., 2021, p.12).

En conséquence, on décrit l'évolution et l'expansion des TIC avec un impact majeur dans divers domaines sociaux, y compris l'éducation, ce qui exige des enseignants d'intégrer ces technologies dans leur praxis éducative. Celles-ci contribuent à une meilleure performance académique et fournissent des aptitudes pour participer activement dans différents contextes (social, professionnel, académique, culturel). Ainsi, la formation dans le contexte technologique est à la fois une exigence du processus éducatif et une opportunité, compte tenu du potentiel humain, des tendances, attentes et opportunités existantes dans divers contextes professionnels.

D'autres chercheurs soulignent l'importance des émotions et de la motivation comme éléments déterminants dans l'utilisation des technologies, tout en avertissant que le succès dépendra toujours des stratégies pédagogiques appliquées (López et al., 2021). Dans ce scénario, l'enseignant redevient le protagoniste du processus de formation, car il doit orienter, motiver, arti-

culer et coordonner le développement des activités pédagogiques, y compris des stratégies qui, dans la praxis éducative, parviennent à stimuler les niveaux de motivation chez chaque étudiant. De plus, cette planification doit être cohérente avec la stratégie de motivation, tout en variant les activités pour éviter que la répétitivité ne devienne un facteur contre-productif.

Il convient de noter que la motivation est plus exigeante au niveau universitaire, puisqu'elle relève d'une modalité andragogique. Ce niveau requiert des enseignants dotés d'une grande créativité, d'imagination et d'une capacité d'innovation pour concevoir et réinventer des stratégies hautement efficaces grâce aux technologies éducatives. Ainsi, l'enseignement universitaire devient un processus dynamique et interactif, avec des implications impliquant tous les acteurs sociaux participant à la formation.

Un autre facteur important à considérer dans le domaine éducatif est l'impact du coronavirus (COVID-19), qui a fortement accéléré l'usage des TIC après la mise en place de mesures d'isolement à l'échelle mondiale. Ce phénomène a pratiquement conditionné la praxis éducative à l'utilisation des ressources technologiques dans les processus d'apprentissage. Il a également mis en lumière des vulnérabilités dans le profil des enseignants concernant l'usage des technologies éducatives, révélant ainsi un besoin crucial de formation et d'amélioration.

> Dans un monde où la pandémie de COVID-19 a bouleversé de nombreux aspects de la vie quotidienne, l'enseignement supérieur n'a pas fait exception. La redéfinition de la formation professionnelle post-pandémie est l'un des aspects les plus critiques, soulignant la nécessité d'adapter les approches éducatives aux nouvelles réalités du marché du travail et aux demandes sociétales (Ramones et al., 2024, p.2).

La pandémie de COVID-19 a transformé le système éducatif actuel et les perspectives de carrière, ainsi que l'éducation des générations futures, ce qui implique la création de nouvelles politiques éducatives ainsi que de nouveaux plans et stratégies de formation (Niño et al., 2021). Fondamentalement, l'utilisation et l'application de ces outils doivent devenir une pratique quotidienne dans la formation et l'exercice professionnel des enseignants, et pas seulement une option en temps de crise.

Dans un contexte technologique en constante innovation, l'enseignant universitaire doit encourager de manière stratégique et permanente la pensée critique et créative des étudiants, en réponse à l'impact technologique sur la reconfiguration des différents domaines de connaissance. Cela signifie que les nouveaux professionnels feront face à des défis imprévus, mais dans de meilleures conditions et avec des attentes accrues quant à leur performance. Face à ces scénarios, il est essentiel que les enseignants relèvent le défi de connecter avec des étudiants natifs du numérique (González et al., 2022).

Cette étude révèle la nécessité et l'importance de répondre efficacement aux exigences et demandes des étudiants natifs du numérique. Par conséquent, chaque enseignant doit concevoir et développer des stratégies de formation et de mise à jour dans le contexte technologique,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

car il ne s'agit pas seulement d'un besoin, mais d'une exigence. Répondre efficacement à ces demandes renforce l'avancement et la consolidation du processus éducatif.

En conséquence, ce scénario exige également la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives visant à renforcer les processus de communication et d'interaction. Cela passe par l'adaptation des environnements virtuels, des ressources technologiques, des dispositifs, de la connectivité, des services logistiques et des infrastructures, afin de faciliter les processus de formation professionnelle et d'atteindre les objectifs fixés.

Une autre contribution de cette étude montre comment, à travers des stratégies de jeux vidéo, l'étudiant parvient à mettre en pratique des compétences transversales. Il apprend également à reconnaître l'importance de la prise de décision, de l'autocritique et de l'autoévaluation, de la coordination du travail d'équipe, des compétences interpersonnelles et de communication, ainsi que de la capacité à identifier ses limites, à appliquer des règles et des théories dans la pratique, dans le cadre du contexte éducatif.

Ces avancées technologiques nécessitent une révision des politiques éducatives, car elles impliquent l'adaptation des programmes scolaires, des cursus et des supports audiovisuels pour favoriser le processus pédagogique à travers des stratégies interactives en environnements virtuels. Bien que cela semble plus adapté aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, des études récentes démontrent également l'utilité de la gamification dans l'enseignement universitaire.

Par ailleurs, le niveau de connaissance des TIC appliquées aux activités académiques, ainsi que l'intensité de leur utilisation en post-pandémie, révèlent l'importance des ressources technologiques dans l'enseignement supérieur (Delgado et al., 2023). Ainsi, la perception des étudiants montre une variabilité des compétences technologiques : 84% considèrent les réseaux sociaux comme leur domaine de maîtrise principale, tandis que 16% ne les identifient pas comme tel. Pour les outils tels que le courrier électronique, les visioconférences et les chats, le niveau de connaissance atteint 81%, contre 19% qui ne les maîtrisent pas.

Par conséquent, "l'intégration effective des TIC dans les processus éducatifs est un thème qui a gagné en importance ces dernières années, en raison des profonds changements sociaux induits par la révolution numérique" (Ruiz, 2024, p.1).

Il convient de souligner que la messagerie instantanée et l'interaction sur les réseaux sociaux sont des outils omniprésents dans les sphères sociale, académique et professionnelle. Leur maîtrise constitue donc une exigence transversale à presque tous les domaines d'activité. Une utilisation efficace de ces technologies garantit non seulement la qualité de la formation, mais offre aussi des avantages déterminants dans l'exercice professionnel.

Des données similaires indiquent que 80% des étudiants placent les moteurs de recherche en troisième position de leurs compétences technologiques, contre 20% qui ne les utilisent pas.

Pourtant, ces outils représentent un avantage extraordinaire pour accéder à l'information. Concernant les plateformes d'enseignement, 79% des étudiants les connaissent, tandis que 21% les ignorent. "L'université doit évoluer vers des modèles plus collaboratifs et centrés sur l'apprenant" (Pérez et al., 2021, p.1).

Les résultats sont plus alarmants pour les logiciels professionnels spécialisés : seulement 35% des étudiants les connaissent (65% non). Pour la création de ressources en ligne, 32% ont des connaissances contre 68%. Les outils d'édition d'image, audio et vidéo ne sont maîtrisés que par 31% (69% non). Enfin, seuls 19% connaissent les logiciels d'analyse de données (81% non). "Les étudiants issus de familles peu qualifiées ont moins d'opportunités d'usage des technologies numériques" (Pérez et al., 2021).

Après la pandémie, l'intensité d'utilisation des TIC par les étudiants universitaires indique une fréquence de 88% pour les logiciels de base (Word, Excel, PowerPoint), contre 12% qui ne les utilisent pas. De même, les auteurs soulignent que l'utilisation des TIC pour accéder aux réseaux sociaux atteint 79%, principalement Facebook et Instagram, incluant des outils de communication, des applications, des moteurs de recherche et des plateformes d'enseignement pour le travail académique à distance. Les chercheurs affirment que la pandémie de COVID-19 a contraint à utiliser ces technologies plus fréquemment dans les activités académiques (Núñez et al., 2021).

Ces avancées montrent la nécessité de renforcer les processus de formation technologique dans le domaine éducatif, en mettant l'accent sur les logiciels professionnels, les packages spécialisés, les ressources en ligne, ainsi que l'édition d'images, de vidéos et d'audio. Cela pourrait contribuer significativement à renforcer la praxis éducative, rendant plus efficace le processus de formation professionnelle. De plus, cela offre l'opportunité de développer les potentialités du talent humain.

Conclusions

L'essor des technologies et leur influence dans le domaine éducatif sont indéniables, devenus encore plus notables après leur impulsion et leur utilité durant la période pandémique. Au niveau universitaire, l'acceptation des TIC est évidente, compte tenu de leurs multiples bénéfices dans le processus pédagogique. Cependant, des faiblesses subsistent dans les compétences didactiques des enseignants pour leur utilisation et application, révélant ainsi des lacunes entre leurs compétences et l'innovation rapide de ces technologies. Cela exige des stratégies orientées vers la formation des enseignants universitaires dans des environnements virtuels, ainsi que dans l'utilisation et l'application des ressources en technologie éducative.

De plus, on peut souligner que l'évolution technologique rapide exige des institutions éducatives une mise à jour et une adaptation des politiques, des programmes et des infrastructures. En effet, la littératie technologique dans l'enseignement supérieur va au-delà de l'intégration d'outils numériques dans le processus éducatif : elle implique de redimensionner les méthodologies

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage pour répondre efficacement aux demandes, tirer parti des opportunités offertes par l'environnement numérique, ainsi que du potentiel du talent humain.

Il est donc nécessaire d'assurer une intégration et une application efficaces des TIC dans l'enseignement universitaire, ce qui pourrait garantir une transition vers de nouveaux modèles ou approches de compétences basés sur l'innovation technologique, comme éléments devant être constamment présents dans le contexte de l'éducation supérieure.

Enfin, la construction didactique fondée sur les TIC est essentielle en tant que catalyseur de la transformation de l'enseignement universitaire, permettant d'assumer les changements et défis, ainsi que de répondre aux exigences et attentes, en fonction des opportunités dans une société de la connaissance toujours plus interconnectée.

Références

Arbeláez, C.D. F., Villasmil, E.J. J. et Rojas, B. M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana. *Revista de Sociales*, 27(2), 502-513. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927679

Barragán, S., R., Llorente, C. M. D. C., Aguilar, G. S. et Benítez, G. R. (2022). Autopercepción inicial y nivel de competencia digital del profesorado universitario. *Texto Livre*, 15(e36032), 1-24. https://rodin.uca.es/handle/10498/26227

Delgado, G. J. G., Macías, V.J. C. et Franco, M. E. N. (2023). Las TIC en la Educación Universitaria en Tiempos de Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5). 10-24. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8373/12584

Espinoza, B. M. G., Ríos, Q. M. B., Castro, V., K. L., Velasco, M. C. B. et Feijoo, M. D. A. (2024). La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1),894–904. https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641

Ferrés, P. J., Masanet, J. M. J. et Marta, L. M. C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social.* 18. Nº Especial. 129-144. https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44317/41875

González, L. M., Rodríguez, R. A. et Padilla, C. M. T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixell-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 293-324. https://doi.org/ https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394

Jiménez, B. I. Salamanca, E. L. A. et López, L. L. G. (2018). Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, (47), 119-132 https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/7401/7553 132

López, de la S. A., Bilbao, Q. N. et Romero, A. A. (2021). Motivación y pertenencia al grupo en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la universidad. Estudio comparativo. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 227-249. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12998

Murillo, R. J., Rubio, G. S., Balda, M. M. A. et Muñoz, M. L. D. (2024). Influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Retos y Potencialidades en la Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(57), 170–185. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2528-79072024000100170&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Niño, C. S. A., Castellanos, R. J. C. et Huerta, D. L. (2021). Implicaciones de la Covid-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Noesis. Revista de Ciencias Sociales*, 30(59), 20-40. https://doi.org/https://doi.org/ 10.20983/noesis.2021.1.

Núñez, R.M. A., Atila, L. J. D., Banegas, R. R. A. et Esperanza, G. I. G. (2021). Predictores de la intención hacia el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por profesores universitarios en Bolivia durante la pandemia por COVID-19. *Formación Universitaria*. 14 (6), 109-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600109

Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110. chromeg-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846 096005.pdf

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8 (13), 38-51, https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf

Pérez, L. E., Vázquez, A. A., y Cambero, R. S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350.doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Ramones, J. C. C., Hallal, P. C. et Lassonde, O. M. C. (2024). *El Impacto del COVID-19 en la Educación Superior.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/EJE-8-Documento-Base-pre-CRES.pdf

Ruiz, C. B. I. (2024). *Análisis de la implementación de las estrategias pedagógicas y recursos didácticos usados en la educación Universitaria.* http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/16097

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria

Curriculum review in higher education and its mplications for teaching quality: Challenges for university education

Mário Adelino Miranda Guedes*
https://orcid.org/:0009–0002-1836 –9773
Luanda / Angola

Reçu : avril / 3 / 2025 **Accepté :** avril / 22 / 2025

Comment citer cet article : Francisco, C. C. (2025). Révision curriculaire dans l'Enseignement Supérieur et ses implications sur la qualité enseignante : Défis pour l'éducation universitaire. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 143-149. https://doi.org/10.59654/r2gev478

* Docteur en Sciences de l'Éducation de l'ACU – Absolute Christian University. Master en Sciences de l'Éducation de l'Unixavier-Tiradentes Licencié en Médecine de l'Universidade Jean Piaget d'Angola. Professeur de Pathologie Générale à l'Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude – ISPAJ, Luanda. E-mail : marioguedes1973@hotmail.com

Résumé

La révision curriculaire est un processus dynamique et continu qui, fondé sur les droits humains et le contexte social, vise à améliorer la qualité éducative. Cette étude descriptive et qualitative —basée sur l'analyse documentaire— a identifié trois axes clés : (1) transparence et cohérence (depuis sa conception jusqu'à son impact pédagogique et social), (2) autogestion de l'apprentissage (objectifs définis par les acteurs éducatifs), et (3) démocratie (valeurs comme la justice et le respect de la diversité). Les résultats démontrent que la révision curriculaire transcende l'académique : elle promeut des apprentissages significatifs, répond aux besoins éducatifs actuels et favorise l'intégration politico-sociale, contribuant à la démocratisation. Cependant, des recherches plus approfondies sont nécessaires pour comparer les résultats et générer de nouvelles contributions scientifiques.

Mots-clés : Révision curriculaire dans l'enseignement supérieur, qualité éducative et défis contemporains.

Resumen

La revisión curricular es un proceso dinámico y continuo que, fundamentado en los derechos humanos y el contexto social, busca mejorar la calidad educativa. Este estudio descriptivo y cualitativo —basado en análisis documental— identificó tres ejes clave: (1) transparencia y coherencia (desde su diseño hasta su impacto pedagógico y social), (2) autogestión del aprendizaje (metas definidas por los actores educativos), y (3) democraticidad (valores como justicia y respeto a la diversidad). Los resultados demuestran que la revisión curricular trasciende lo académico: promueve aprendizajes significativos, atiende necesidades educativas actuales y fomenta la integración política-social, contribuyendo a la democratización. Sin embargo, se requiere profundizar la investigación para comparar resultados y generar nuevas aportaciones científicas..

Palabras clave: Revisión curricular en educación superior, calidad educativa y desafíos contemporáneos.

Introduction

Ces dernières décennies, l'enseignement supérieur a été marqué par des changements significatifs qui ont particulièrement impacté la relation entre l'Université et la société. Autrement dit, les institutions d'enseignement supérieur ont cessé d'être étrangères à la dynamique sociale pour participer de plus en plus aux contextes sociaux, culturels, politiques et économiques dans lesquels elles s'insèrent (Martins et al., 2016).

Fernanda (2020, p. 49) évoque les facteurs ayant contribué à ces changements, en se concentrant sur : la modification du profil étudiant, la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, l'élargissement des espaces de réflexion concernant les contextes et pratiques éducatives, et l'organisation des institutions d'enseignement supérieur, devenue plus complexe avec une offre formative plus diversifiée. Néanmoins, l'idée de l'enseignement universitaire s'est pluralisée, diversifiée, différenciée et segmentée.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Le curriculum réel est celui effectivement mis en œuvre en classe, dérivé d'un projet pédagogique et des plans d'enseignement. Il s'agit d'une théorie basée sur des postulats sociologiques et psychologiques, intégrant des contenus, objectifs et stratégies mis en pratique via un plan curriculaire. Il s'articule autour du développement curriculaire, un processus continu et dynamique déployé en différentes phases et niveaux, dont les piliers sont l'individu dans son contexte et la plénitude de ses droits. Cependant, ce développement comprend trois étapes : conception, implémentation (ou opérationnalisation) et évaluation (Leite & Fernandes, 2019).

Selon Pérez (2018, p. 41), dans sa réflexion sur l'enseignement supérieur et la nécessité d'une culture pédagogique de qualité, huit principes clés pour une Pédagogie Universitaire transformative et émancipatrice sont soulignés :

> Transparence et cohérence, pertinence et réflexivité de l'action pédagogique, démocratisation (avec accent sur les valeurs de citoyenneté démocratique, justice, respect des différences, liberté de pensée et d'expression), communication, débat d'idées et négociation des décisions, collaboration et entraide, autoévaluation, créativité et innovation personnelle, vision pluridisciplinaire et interdisciplinaire du savoir et de la réalité.

Cette étude a cherché à démontrer l'importance de concevoir et de mettre en œuvre un curriculum favorisant : l'acquisition de connaissances dans l'enseignement supérieur, le développement de compétences pratiques en classe, et l'intériorisation de valeurs et croyances positives. Le curriculum se présente comme l'outil fondamental pour façonner le développement intégral des valeurs, devenant indispensable pour l'enseignant de ce sous-système éducatif en le mettant au défi de construire un enseignement innovant et transformateur.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche descriptive, bibliographique et documentaire avec une approche qualitative, visant à analyser les implications de la révision curriculaire sur la qualité de l'enseignement supérieur. Cette étude est issue d'une revue documentaire dont l'objectif est de souligner l'importance de la révision curriculaire dans l'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur les principes qui sous-tendent la Pédagogie universitaire.

Selon Severino (2017, p. 124), la recherche bibliographique est celle qui s'effectue à partir d'enregistrements disponibles, produits de recherches antérieures, dans des documents imprimés tels que livres, articles, thèses, entre autres.

Les travaux ayant constitué le fondement technique-scientifique de cette étude ont été lus dans leur intégralité, avec une sélection ultérieure de ceux dont la thématique présentait la plus grande pertinence pour les objectifs de la recherche. Ont été inclus dans l'analyse tous les travaux – « articles scientifiques, publications périodiques, revues, rapports et recensions abordant la thématique en question ».

Ont été exclus tous les travaux qui, après une lecture exhaustive et intégrale, n'étaient pas contextualisés, manquaient d'actualité ou dont l'approche ne présentait aucune pertinence pour les objectifs de l'étude. Une analyse et interprétation qualitative des résultats a été réalisée, lesquels ont été discutés par la comparaison des perspectives de divers auteurs et descripteurs ayant examiné ce phénomène sous de multiples angles.

En ce qui concerne les considérations éthiques, cette étude a respecté les exigences scientifiques et didactiques à toutes les étapes de son développement, depuis sa conception initiale, l'identification de la problématique, la sélection méthodologique jusqu'à la collecte d'informations.

Résultats et discussion

Le concept de curriculum dans l'éducation s'est transformé au fil du temps, différentes courants pédagogiques étant responsables d'aborder sa dynamique et ses fonctions. Le curriculum, plus qu'une simple énumération de contenus et de directives à travailler en classe par les enseignants tout au long des différentes phases de la scolarité des étudiants, est également une construction historique et culturelle qui subit, avec le temps, des transformations dans ses définitions.

Il a été constaté dans les diverses analyses réalisées au travers des travaux sélectionnés après une lecture intégrale que la révision curriculaire, comme outil crucial dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, se fonde sur la contribution des paradigmes qui soutiennent le développement curriculaire. Dans cette perspective, à la lumière du point de vue de Campani et al. (2022), l'innovation curriculaire doit représenter un défi pour les institutions d'enseignement supérieur, tout en devant être considérée comme un outil de transformation didactico-pédagogique et sociale.

Selon Slomski et al. (2020), le développement du processus de révision curriculaire doit s'appuyer sur l'analyse des théories curriculaires, comme lignes directrices pour la construction de la réforme curriculaire, telles que: Les théories traditionnelles ou techniques promues dans la première moitié du XXe siècle par John Franklin, qui associait les disciplines curriculaires à une question mécanique permanente, où le système éducatif serait conceptuellement lié au système industriel, fondé sur les paradigmes de l'administration scientifique du Taylorisme; la théorie critique du curriculum basée sur la conception Marxiste et également sur les idéaux liés aux auteurs de l'École de Francfort, notamment Theodor Adorno, et de la nouvelle Sociologie de l'Éducation comme Pierre Bourdieu.

Conformément à Pérez (2018, p. 41) dans sa réflexion sur l'enseignement supérieur et la nécessité d'une culture pédagogique de qualité, huit principes gravitant autour de la Pédagogie Universitaire transformative et émancipatrice sont mis en avant: Cohérence, basée sur la formation qui l'oriente, ainsi que sur la nature des contenus disciplinaires et sur les méthodes d'évaluation : Pertinence, avec un accent sur la mobilisation et la promotion des savoirs, en sauvegardant la réalité socio-professionnelle, et en envisageant le curriculum de manière articulée. Réflexivité, elle indique que l'action pédagogique promeut la pensée divergente.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

La perspective de Pérez dans sa réflexion sur l'enseignement supérieur et la nécessité d'une culture pédagogique a été corroborée par Vallejo (2016), prenant comme référence la démocratie de l'enseignement supérieur en affirmant que l'action pédagogique s'appuie sur des valeurs de citoyenneté démocratique, le sens de la justice, le respect de la différence, la liberté de pensée et d'expression, la communication et le débat d'idées, la négociation des décisions, la collaboration et l'entraide.

Selon Sabia et al. (2023), citant Pérez, l'autodétermination ainsi que la créativité et l'innovation créent des bases non seulement pour la mise en œuvre d'actions pédagogiques liées aux attitudes et capacités d'autogestion de l'apprentissage, mais développent également des espaces d'intervention socio-professionnelle basés sur la connaissance de la réalité, l'identification de problèmes, l'analyse de leur pertinence, créant ainsi les conditions pour le développement de projets d'intervention sociale fondés sur les piliers qui soutiennent la vie de l'Université.

Cette étude a cherché à démontrer l'importance de la conception et de la mise en œuvre d'un curriculum qui encourage l'acquisition de connaissances, de compétences, d'aisance dans les aptitudes en classe, ainsi que de valeurs et croyances positives, étant donné que le curriculum constitue le meilleur moyen pour façonner le développement global des valeurs, devenant ainsi un outil indispensable.

Les résultats de cette recherche nous permettent de porter un regard nouveau sur l'approche de la thématique relative au phénomène analysé, en raison de la pertinence qu'il recèle dans la promotion d'un enseignement supérieur dont la qualité est recommandée. Cet enseignement intègre l'explicitation des présupposés et finalités de formation qui l'orientent, de la nature de la méthodologie suivie, des processus, des parcours d'apprentissage et des paramètres d'évaluation adoptés.

Considérations finales

Le curriculum constitue la source d'inspiration pour la planification des pratiques quotidiennes des institutions d'enseignement supérieur, des enseignants, ainsi que pour l'engagement envers les étudiants - car ces derniers ont besoin et doivent être écoutés, condition sine qua non pour un apprentissage véritablement démocratique.

Cet article a poursuivi l'objectif d'approfondir les discussions et de mettre en lumière le débat sur les transformations curriculaires et leurs implications sur la qualité de l'enseignement supérieur, afin d'identifier des modèles et pratiques curriculaires susceptibles d'orienter le travail éducatif vers des apprentissages significatifs répondant aux besoins éducatifs contemporains.

À l'issue de cette étude, plusieurs considérations peuvent être formulées : élaborer un curriculum de formation professionnelle visant à perfectionner les capacités cognitives des étudiants et leurs apprentissages en contexte classe et structurer un curriculum de formation des enseignants permettant d'évaluer son efficacité pédagogique. Cette recherche a clairement mis en évidence,

à travers les analyses théoriques examinées, une préoccupation constante des auteurs à : Définir des cadres conceptuels précis sur la fonction curriculaire, positionner le curriculum comme outil stratégique fondamental pour appréhender les phénomènes éducatifs et organiser les processus d'enseignement-apprentissage.

Il a également été souligné que l'enseignant doit non seulement maîtriser les contenus disciplinaires relevant de son domaine d'intervention, mais aussi comprendre pleinement les finalités sous-tendues par son orientation curriculaire. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'approche des enjeux de la réforme curriculaire transcende la simple discussion académique : elle doit s'inscrire dans une dynamique d'intégration politique et sociale, conformément au rôle central qu'elle joue dans les processus de citoyenneté et de démocratisation sociétale.

Tout processus de révision curriculaire susceptible d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur doit impérativement comporter : Une intentionnalité clairement définie, ancrée dans les fondements scientifiques, les dimensions culturelles, les exigences de professionnalisation, les enjeux de développement personnel et social. Une transparence opérationnelle se traduisant par l'explicitation des objectifs de formation, la clarification des orientations pédagogiques, la justification des choix méthodologiques et la définition précise des critères d'évaluation.

La cohérence repose sur les possibilités de formation à orienter, la nature du contenu disciplinaire et les méthodes d'évaluation. La pertinence repose sur l'intégration d'attentes, de besoins, de rythmes et d'intérêts différenciés, mobilisant et promouvant des connaissances et des expériences pertinentes. La démocratie repose sur les valeurs de citoyenneté démocratique, de sens de la justice, de respect des différences, de liberté de pensée et d'expression, de débat d'idées, de négociation dans la prise de décision, de collaboration et d'entraide. On peut conclure que la nécessité de réviser les programmes d'études dans l'enseignement supérieur n'est pas seulement un impératif académique, mais s'étend également à la sphère socioprofessionnelle, afin que l'université remplisse son rôle social dans les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche scientifique et du rayonnement universitaire.

Suggestions

Compte tenu de l'importance de la révision curriculaire dans le processus d'innovation pédagogique, ainsi que de son impact sur l'inclusion scolaire, la démocratisation de l'éducation, l'insertion socioprofessionnelle et le développement sociétal, nous suggérons de mener des études complémentaires dans ce domaine, en utilisant d'autres théories, échantillons et techniques d'étude, afin d'établir des comparaisons futures et d'évaluer les tendances du phénomène analysé.

Références

Campani, A., Silva, R. M. G., et Silva, M. do S. S. (2022). inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 23(1), 785–797.. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13015

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Fernanda, M. (2020). *Formação acadêmica no currículo.*

Leite, C., et Fernandes, P. (Coords.). (2019). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos. IIº Seminário internacional.* Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132285/2/371138.pdf

Martins, R. R., Augusto, L. L. et Pinheiro, S. C. de L. (2016). O processo de reforma curricular do curso de Pedagogia de uma Universidade do estado de Minas Gerais e seus efeitos em relação ao estágio curricular. *UEMG*, 4(1), 27-49. https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/27992

Pérez, M. (2018). *Didática e currículo: A Didática geral como campo de conhecimento.* Universidade Internacional Iberamericana.

Sabia, C. P. P., Varani, A., dos Anjos, T. D., & dos Anjos, N. D. (2023). Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. *Cad. CEDES*, 43 (121), 124-133, https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YThtY89pCZccvS9K7xcMBsQ/

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho Cientifico.* 24ª edição. Cortez Editora.

Slomski, V. G., Silva, A. C. R., Gomes, S. M. S., et Guimarães, I. P. (2020). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: Ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizada. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 160-188. https://www.redalyc.org/journal/2352/235216395008/html/

Vallejo, A. (2016). *Orientação educativa e tutoria: A classificação dos modelos na orientação educativa.* FUNIBER.

Mise en œuvre de l'intelligence artificielle : Une stratégie pour la planification et l'évaluation des apprentissage

Implementación de la inteligencia artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizajev

Sergio Alberto Mejía Rivera*
https://orcid.org/0009-0003-7617-8075
Sabana Grande, Managua / Nicaragua

Reçu : mai / 6 / 2025 **Accepté :** mai / 25 / 2025

Comment citer cet article : Mejía, R. S. A. (2025). Mise en œuvre de l'Intelligence Artificielle : Une stratégie pour la planification et l'évaluation des apprentissages. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 151-164. https://doi.org/10.59654/5b86nv09

* Master en Enseignement Universitaire, Universidad de Tecnología y Comercio (UNITEC). Licencié en Sciences de l'Éducation avec mention en Informatique Éducative, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Licencié en Électronique, UNAN. Professeur de Mathématiques, Physique, Informatique, Électronique, Circuits Numériques, Universidad de Tecnología y Comercio, Nicaragua. Courriel : sabanagrande2003@yahoo.es

Résumé

Cette recherche est pertinente car elle analyse comment les enseignants universitaires au Nicaragua utilisent les technologies émergentes dans la planification et l'évaluation des apprentissages. La présente étude visait à identifier le degré d'utilisation de l'IA par le corps enseignant, ainsi que les outils les plus employés. Une approche qualitative de type descriptif a été utilisée, avec des enquêtes et des entretiens menés auprès d'un échantillon de 30 enseignants du supérieur. Les données ont été traitées par analyse statistique et catégorisation thématique. Les résultats ont révélé que 62,5 % des enseignants ont des connaissances de base sur l'IA, et un pourcentage similaire l'utilise déjà pour la planification et l'évaluation. *ChatGPT* s'est avéré être l'outil le plus utilisé. Les bénéfices identifiés incluent des gains de temps, une amélioration de la qualité éducative et une personnalisation des apprentissages. Il est recommandé de mettre en place des cours de formation en modalité B-learning pour garantir une adoption plus large et responsable de l'IA dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : *B-learning,* Evaluación de aprendizajes, Inteligencia artificial, Planificación educativa, Tecnologías emergentes.

Resumen

Esta investigación es relevante por analizar cómo docentes universitarios en Nicaragua utilizan tecnologías emergentes, en la planificación y la evaluación del aprendizaje. El presente estudio buscaba identificar el grado de uso de la IA por parte del profesorado, así como las herramientas más empleadas. Se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando encuestas y entrevistas a una muestra de 30 docentes de educación superior. Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico y categorización temática. Los resultados revelaron que el 62.5 % de los docentes posee conocimientos básicos sobre IA, y un porcentaje similar ya la utiliza en la planificación y evaluación. *ChatGPT* fue la herramienta más empleada. Se identificaron beneficios como ahorro de tiempo, mejora en la calidad educativa y personalización del aprendizaje. Se recomienda implementar cursos de formación en modalidad *B-learning*, para garantizar una adopción más amplia y responsable de la IA en la educación superior.

Palabras clave: *B-learning,* Evaluación de aprendizajes, Inteligencia artificial, Planificación educativa, Tecnologías emergentes.

Introduction

Dans le domaine de l'éducation universitaire, l'adoption d'ouiontils technologiques, en particulier l'intelligence artificielle (IA), est devenue une tendance en plein essor qui promet de révolutionner les pratiques d'enseignement. Cependant, il est essentiel d'étudier comment les enseignants intègrent l'IA dans leurs processus de planification et d'évaluation des apprentissages. Cela implique d'examiner le degré de connaissance, d'appropriation et d'utilisation de ces technologies, ainsi que les stratégies concrètes qu'ils emploient pour concevoir des activités

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

didactiques, personnaliser l'enseignement et évaluer les progrès des étudiants.

L'IA peut être définie comme « l'étude d'agents qui reçoivent des perceptions de l'environnement et effectuent des actions pour atteindre des objectifs » (Poole et al., 2022, p. 3). En d'autres termes, l'IA vise à créer des programmes et des machines capables d'exhiber un comportement apparemment intelligent similaire à celui des humains (Rubio et al., 2021).

Cette recherche s'aligne avec l'Objectif de Développement Durable (ODS) 4, qui vise à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité, ainsi qu'à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Elle se concentre sur l'utilisation de l'intelligence artificielle pour améliorer la qualité éducative dans les universités. De plus, elle est liée aux politiques et programmes nationaux du Nicaragua, tels que le Plan National de Développement Humain (PNDH), qui priorise la modernisation et la transformation du système éducatif à travers l'intégration de technologies innovantes pour renforcer tant la qualité que l'accessibilité de l'éducation.

Ainsi, l'utilisation de la technologie a évolué au fil des années, ce qui a conduit au développement de l'IA, comprise comme la capacité des machines à gérer et à s'adapter à des situations émergentes, à résoudre des problèmes, à répondre à des questions, à concevoir des plans et à effectuer diverses autres fonctions qui nécessitent un certain niveau d'intelligence inhérent aux êtres humains (Rouhiainen, 2018). D'autres chercheurs la définissent comme l'étude du comportement de l'intelligence chez les êtres humains, les animaux et les machines qui s'efforce de transformer ce comportement en un artefact, comme les ordinateurs et les technologies liées à l'informatique (Ponce et al., 2014). À partir de ces définitions, l'IA représente le résultat d'innovations technologiques qui permettent aux ordinateurs d'effectuer des fonctions similaires à celles des humains. Dans le domaine éducatif, l'IA s'est intégrée comme un outil clé pour optimiser la planification et l'évaluation des apprentissages en facilitant des processus plus efficaces et personnalisés.

À l'échelle internationale, l'IA offre le potentiel nécessaire pour relever certains des plus grands défis de l'éducation actuelle. Dans ce contexte, les universités, tant publiques que privées, ont promu divers cours courts sur l'utilisation des technologies émergentes comme l'IA, mais il subsiste encore de nombreuses lacunes chez les enseignants quant à la manière dont celle-ci peut être incorporée dans la planification et l'évaluation des apprentissages.

Cette recherche revêt une grande importance, car elle analysera comment les enseignants de l'éducation supérieure utilisent les technologies émergentes, telles que l'intelligence artificielle, dans le processus de planification et d'évaluation des apprentissages.

Dans ce contexte, les enseignants sont confrontés à la nécessité d'adapter leurs approches pédagogiques aux nouveaux outils numériques, ce qui implique un processus de formation et d'ajustement de leurs méthodologies. Malgré les bénéfices potentiels de l'IA, tels que la per-

sonnalisation des apprentissages et l'optimisation de la gestion éducative, son intégration effective dans la planification et l'évaluation du processus éducatif dépend d'une mise en œuvre responsable et éthique.

Ces éléments sont soutenus par l'UNESCO, car l'IA peut transformer profondément le secteur éducatif, de la gestion aux méthodologies d'enseignement, à condition qu'elle soit utilisée de manière responsable et éthique. En effet, l'IA n'est pas seulement un outil, mais une alliée intégrale dans le processus d'enseignement-apprentissage, favorisant le développement de compétences numériques.

Le contexte de cette étude se situe à un moment où les enseignants universitaires au Nicaragua, comme dans de nombreux autres pays, s'adaptent à l'utilisation de l'intelligence artificielle. Ce processus reflète des changements importants provoqués par le développement rapide d'outils numériques qui transforment les méthodes d'enseignement. L'intégration de l'IA dans les environnements universitaires représente à la fois un défi et une opportunité d'innovation dans la planification et l'évaluation des apprentissages, promouvant une éducation plus efficace et personnalisée, adaptée aux besoins du XXIe siècle.

Il est crucial de comprendre comment les enseignants adaptent leurs approches pédagogiques de planification et d'évaluation en utilisant l'IA de manière éthique et efficace, ce qui a un impact direct sur la qualité éducative.

L'objectif de cette étude est d'analyser l'intégration des nouvelles technologies, comme l'IA, en tant qu'outil dans le curriculum et le processus d'évaluation utilisé par les enseignants universitaires nicaraguayens. Cette étude explore comment les enseignants utilisent l'intelligence artificielle dans leur pratique pédagogique, et analyse son impact sur l'amélioration de l'enseignement et la conception d'évaluations plus efficaces dans un contexte universitaire.

Ainsi, l'intégration de l'IA dans les processus de planification et d'évaluation par les enseignants améliorera significativement le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation. Cependant, cela ne sera possible que si chaque enseignant met en œuvre de manière éthique et responsable les activités conçues avec les technologies existantes, afin de les appliquer en classe et d'atteindre un apprentissage significatif pour chaque étudiant.

En 2024, Patricio Bustamante, expert en mise en œuvre de plateformes de vente de cours en ligne et développement de solutions basées sur *Inteligencia Artificial en Evaluación Educativa: Cómo está transformando el aprendizaje* (Intelligence Artificielle dans l'Évaluation Éducative : Comment elle transforme l'apprentissage), affirme que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation est en train de reformuler les paradigmes traditionnels d'enseignement et d'évaluation, ouvrant la voie à des méthodologies d'apprentissage adaptées aux capacités uniques et aux rythmes de chaque étudiant. Il est évident que l'arrivée de l'IA dans le champ éducatif n'est pas simplement une tendance technologique, mais une véritable transformation

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

qui touche les fondements du système éducatif traditionnel, promouvant l'efficacité et l'équité dans les évaluations et examens.

En 2023, Rómulo Hernán Banegas Ullauri, dans son article *Optimización de la inteligencia artificial en la educación a través de estrategias docentes eficaces* (Optimisation de l'intelligence artificielle dans l'éducation à travers des stratégies enseignantes efficaces), souligne que les stratégies pédagogiques efficaces soutenues par l'intelligence artificielle, comme la personnalisation des apprentissages et l'utilisation de systèmes de tutorat intelligent, ont démontré une amélioration des performances académiques et de la motivation des étudiants. L'utilisation de l'IA en contexte éducatif a montré un impact positif sur l'apprentissage. Les étudiants participant à des environnements intégrant l'IA ont fait preuve d'un engagement accru et de meilleurs résultats comparés à ceux suivant des méthodes traditionnelles.

Les études sur ce sujet restent rares. Parmi elles, les recherches de Sambola (2023), Ordoñez et Sambola (2023), Romero (2022) et Fletes (2021) soulignent toutes la complexité de cette question dans le domaine éducatif, représentant un défi pour les autorités, enseignants et étudiants quant à l'usage éthique et responsable des IA.

L'IA promet d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux en rendant l'apprentissage plus personnalisé, s'adaptant aux besoins variés des étudiants (Ocaña et al., 2019). Pour y parvenir, il faut concilier activités quotidiennes, interactions humaines et outils numériques, tout en considérant les différences et limites individuelles.

Par ailleurs, les enseignants adoptent des outils innovants dans leur pratique professionnelle, confirmant l'importance d'utiliser des méthodes alignées avec l'ère technologique. Vera (2023) conclut que les enseignants valorisent l'efficacité, la personnalisation et les retours permis par l'IA, tout en insistant sur la nécessité d'un usage responsable pour garantir une éducation de qualité.

Cette recherche vise à explorer comment les enseignants du supérieur intègrent l'IA dans leur planification et évaluation pédagogiques. L'objectif est, après analyse des usages, de proposer des plans renforçant l'utilisation de l'IA dans les méthodes d'enseignement.

Méthodologie

La présente recherche a employé une approche qualitative de nature descriptive, visant à comprendre comment les enseignants universitaires au Nicaragua exploitent l'IA pour les processus de planification et d'évaluation des apprentissages.

Les données ont été recueillies via des entretiens semi-structurés et des enquêtes menées auprès d'enseignants universitaires de différentes disciplines. L'objectif était d'explorer comment les enseignants utilisent l'IA pour planifier et évaluer les apprentissages de leurs étudiants, ainsi que de documenter des exemples de pratiques pédagogiques intégrant des outils basés sur

l'IA. « Dans les études descriptives, le chercheur doit être capable de définir, ou du moins de visualiser, ce qui sera mesuré (concepts, variables, composantes, etc.) et sur qui ou quoi les données seront collectées (personnes, groupes, communautés, objets, faits, etc.) » (Nieto, 2018, p. 2).

Cette étude a été réalisée de la manière suivante. Premièrement, une enquête a été menée sur la plateforme Google Forms. Le questionnaire consistait en un total de 6 questions fermées où l'on demandait de manière générale quel était leur connaissance de l'IA, et comment ils l'appliquaient en classe, aussi quelles applications ils avaient utilisées, de plus on a demandé s'ils possédaient des outils technologiques à leur domicile pour l'implémenter, une autre question générale qui a été posée était "À quelle fréquence utilsiez-vous l'IA?" et les activités qu'ils réalisaient le plus avec les applications, et 3 questions ouvertes où l'enseignant exprimait avec ses propres mots les bénéfices clés d'utiliser l'IA pour planifier et évaluer les apprentissages, comment il utilise ces outils en classe, et quels résultats il obtient.

Après avoir validé l'enquête et l'entretien, on a procédé à sélectionner une population de 70 enseignants qui donnent des cours au niveau universitaire. De cette population, un échantillon de 30 enseignants a été pris. L'échantillonnage, selon Mata et al. (1997, p.19), est la méthode utilisée pour sélectionner les composants de l'échantillon à partir de la population totale. "Il consiste en un ensemble de règles, procédures et critères à travers lesquels on sélectionne un ensemble d'éléments d'une population qui représentent ce qui se passe dans toute cette population". Comme critères de sélection, on a établi que tous les enseignants ayant participé volontairement à l'enquête partagée via les groupes *WhatsApp*, ainsi que de manière personnelle, seraient inclus.

Finalement, l'analyse a été réalisée à travers la statistique descriptive. Grâce à celle-ci, on a calculé la fréquence selon les réponses fournies par les enseignants. Les données quantitatives ont été traitées avec le programme Excel d'Office pour obtenir une analyse en pourcentage, les tableaux et les graphiques. Pour ce qui est de l'analyse qualitative, les catégories ont été regroupées par axes thématiques selon les réponses données par les informateurs. L'analyse quantitative a permis de résumer les réponses des entretiens avec les professeurs. Ce processus a facilité l'identification de modèles et tendances, mettant en évidence les usages clés de l'IA dans la planification et l'évaluation éducative. Une fois les données traitées, on est arrivé à des conclusions et recommandations sur la connaissance et l'application de l'IA que possèdent les enseignants universitaires dans la planification et l'évaluation des apprentissages.

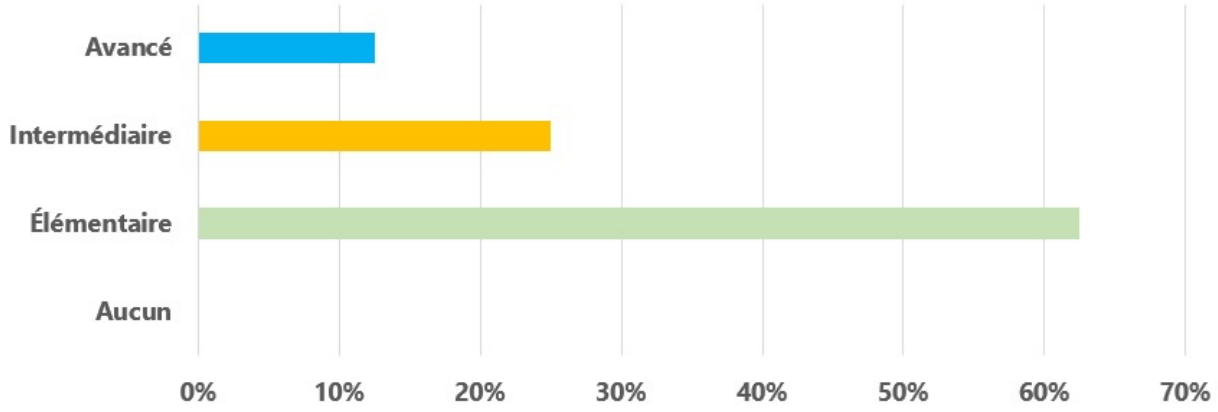
Résultats

L'analyse des résultats obtenus à partir de l'enquête appliquée permet d'identifier le niveau de connaissance que possèdent les enseignants universitaires sur l'IA, aspect fondamental pour comprendre leur degré de préparation face aux défis technologiques actuels dans l'éducation supérieure.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Graphique 1

Niveau de connaissance sur l'Intelligence Artificielle de la part des enseignants

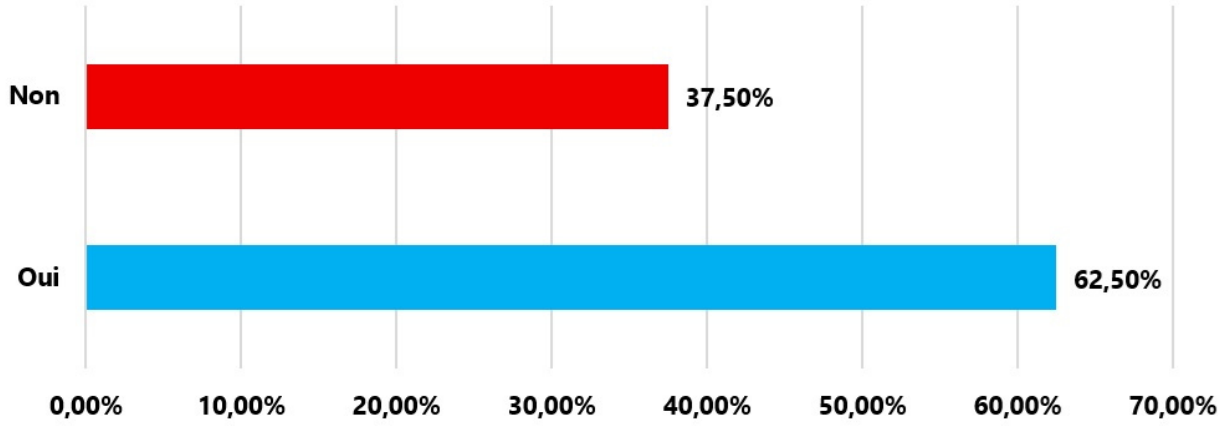


Note Mejía (2025).

Le Graphique 1 montre le pourcentage du niveau de connaissance sur l'IA parmi les enseignants interrogés, révélant des tendances claires : 62.5% présentent un niveau élémentaire, indiquant une familiarité limitée avec le sujet. 25% atteignent un niveau intermédiaire, démontrant une meilleure compréhension et utilisation de l'IA. 12.5% possèdent des connaissances avancées, reflétant une maîtrise plus profonde de la technologie. Il est important de noter qu'aucun participant (0%) n'a indiqué un niveau "Aucun", ce qui suggère un intérêt généralisé pour l'IA.

Graphique 2

Enseignants ayant reçu une formation sur l'intelligence artificielle appliquée à l'éducation.

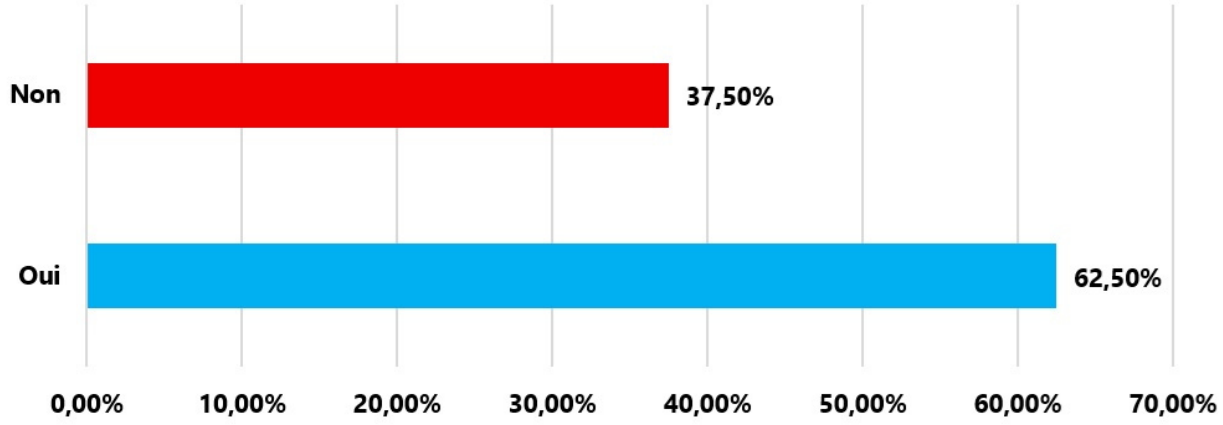


Note: Mejía (2025).

Le Graphique 2 montre le pourcentage de formation que les enseignants ont reçue. On observe que : 62,5 % des enseignants ont reçu une formation sur les outils d'IA. 37,5 % n'en ont pas reçu. Ce résultat est très satisfaisant puisqu'un bon pourcentage d'enseignants l'a reçue, mais il faut continuer à promouvoir les plans de formation sur l'utilisation de l'IA appliquée à la planification et à l'évaluation des apprentissages.

Graphique 3

Utilisation d'outils d'IA pour la planification et l'évaluation des apprentissages dans le domaine éducatif



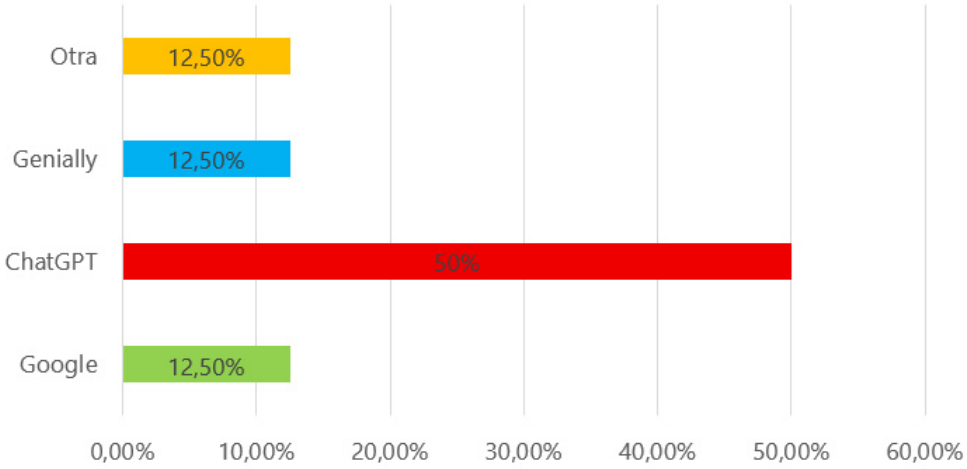
Note: Mejía (2025).

Le Graphique 3 montre l'utilisation d'outils d'IA par les enseignants de l'éducation supérieure. Elle révèle que : 62,5 % des enseignants les utilisent pour planifier et évaluer les apprentissages de leurs étudiants. 37,5 % ne les utilisent pas. Ce chiffre indique une adoption relativement élevée de ces technologies dans le domaine éducatif. Ces données suggèrent que de nombreux éducateurs reconnaissent la valeur de l'IA comme outil pour : optimiser et personnaliser les processus pédagogiques, faciliter une évaluation plus eficiente et permettre une planification plus précise. Bien que la majorité des enseignants aient déjà intégré des outils d'IA dans leur pratique éducative, une proportion non négligeable (37,5 %) ne les utilise pas encore. Cela souligne l'importance de : poursuivre la promotion de leur utilisation et renforcer la compréhension de ces technologies dans le milieu éducatif.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Graphique 4

Outils d'IA utilisés pour la planification et l'évaluation des apprentissages



Note: Mejía (2025).

Le Graphique 4 montre les outils d'IA que les enseignants de l'éducation supérieure utilisent pour la planification et l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants. Selon les données : 57 % des enseignants choisissent d'utiliser *ChatGPT*, ce qui indique une forte préférence pour cet outil en particulier. Ce chiffre reflète la confiance et l'efficacité que de nombreux éducateurs perçoivent dans *ChatGPT* comme soutien pour : l'élaboration de contenus, la résolution de doutes, la personnalisation des apprentissages.

Une proportion significative d'enseignants utilise également d'autres outils comme Google et Genially, entre autres, pour compléter leur pratique éducative. Ces outils sont reconnus pour leur capacité à : faciliter la création de matériel didactique interactif et permettre une évaluation continue.

Tableau 1

Résumé des avantages de l'utilisation de l'IA dans la planification et l'évaluation des apprentissages par les enseignants

Elles sont d'une grande aide, car elles permettent de générer des alternatives d'apprentissage.
Elles peuvent servir de guide pour la mise en œuvre de stratégies et de méthodologies.
Elles peuvent servir de guide pour la mise en œuvre de stratégies et de méthodologies.
Elles réduisent le temps nécessaire pour certains processus de planification.
Une meilleure planification et évaluation des apprentissages.
Elles peuvent proposer davantage d'activités didactiques, d'exercices et des variantes.

Note: Mejía (2025).

Tableau 1 montre un résumé des principaux avantages que possède l'utilisation de l'IA fournis par chacun des enseignants de l'éducation supérieure ayant participé à l'entretien, où ils manifestent que les outils d'intelligence artificielle sont utiles dans la planification et l'évaluation des apprentissages, permettent aussi de générer des alternatives d'apprentissage, optimisent le temps et améliorent la qualité du processus d'apprentissage. Un des bénéfices clés est que le temps de planification et d'évaluation est réduit, ce qui permet aux professeurs de se concentrer davantage sur l'interaction directe avec les étudiants et sur la mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces.

Discussion

Avec le développement de l'IA, il est nécessaire de structurer un programme de formation du professorat permettant de générer une pensée critique, pour que l'étudiant puisse comprendre les faits qui se produisent dans le monde, et qu'on ne marche pas de manière irréfléchie en cherchant des ressources qui limitent la raison ; comme l'explique (Chomsky, 2001). Dans ce contexte, bien que 62 % des enseignants aient reçu une formation sur les outils d'IA, ce qui constitue un progrès significatif, il persiste encore 38 % sans formation. Cette brèche montre l'urgence d'élargir et d'intensifier les programmes de formation, afin de promouvoir une utilisation plus consciente, généralisée et effective de l'IA dans le domaine éducatif.

Selon Barrios et al. (2021), les enseignants peuvent concevoir des évaluations qui favorisent la pensée critique et créative, des compétences qui ne peuvent pas être facilement reproduites par des outils d'IA. Cependant, malgré ce potentiel, les niveaux de connaissance sur l'IA parmi le professorat restent limités : 62,5 % des enseignants interrogés déclarent avoir un niveau basique, tandis que seulement 12,5 % possèdent des connaissances avancées. Cette situation met en évidence le besoin urgent de renforcer la formation des enseignants dans l'utilisation de l'IA, afin d'élargir leur compréhension et leur exploitation effective dans le contexte éducatif.

D'autre part, l'utilisation de modèles d'IA a eu un grand impact sur l'éducation, incluant des améliorations dans l'efficience, l'apprentissage personnalisé et global, des améliorations dans l'administration et dans la génération de contenus intelligents (réalité virtuelle, robotique, fichiers audiovisuels ou technologie 3D) (Chen, Xie et al., 2020) ; Dans ce contexte, on observe que 62,5 % des enseignants utilisent déjà des outils d'intelligence artificielle pour planifier et évaluer les apprentissages, ce qui reflète un niveau d'adoption positif puisque cela leur permet de consacrer plus de temps aux consultations et au renforcement des connaissances de leurs étudiants. Cependant, néanmoins, 37,5 % n'incorporent pas encore ces outils dans leur pratique enseignante, ce qui souligne la nécessité de promouvoir leur inclusion effective, spécialement dans des domaines clés comme la planification et l'évaluation éducative.

ChatGPT peut assister les éducateurs dans diverses tâches, incluant la création de matériels éducatifs, la planification de leçons, l'évaluation d'étudiants et la conception d'activités didactiques. Ces capacités permettent non seulement aux enseignants d'économiser du temps, mais promeuvent également un apprentissage plus personnalisé et centré sur l'étudiant (Vincent &

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

van der Vlies, 2020 ; Martínez, Billelabeitia et Melero, 2023). Sur la base de ce qui précède, il n'est pas surprenant que ChatGPT soit l'outil préféré des enseignants universitaires pour la planification et l'évaluation des apprentissages, avec 57 % d'acceptation. D'autres outils, comme *Google* et *Genially*, ne comptent que 14 % de préférence, ce qui met en évidence l'utilité perçue de *ChatGPT* dans l'amélioration du processus éducatif.

Pour leur part, Ayuso et Gutiérrez (2022) soutiennent que l'IA dans le domaine éducatif a le potentiel d'adapter les méthodes d'enseignement aux besoins individuels des étudiants, ce qui contribue à une plus grande effectivité dans l'apprentissage. En ligne avec cette vision, les enseignants soulignent divers avantages perçus dans l'utilisation d'outils basés sur l'IA, parmi lesquels on inclut l'optimisation du temps, l'amélioration dans la qualité des processus de planification et d'évaluation, ainsi que la génération d'alternatives d'apprentissage plus personnalisées. De même, on apprécie spécialement la capacité de l'IA à offrir des orientations quant aux stratégies méthodologiques et aux activités didactiques variées, ce qui renforce son utilité dans la pratique éducative.

L'IA offre un grand potentiel pour améliorer l'efficience et l'effectivité du processus d'enseignement-apprentissage dans l'éducation, en fournissant à l'enseignant des éléments qui l'aideront à mieux planifier et évaluer les connaissances de ses étudiants.

L'implémentation de l'IA dans l'évaluation éducative offre des bénéfices significatifs tant pour les étudiants que pour les enseignants. Les étudiants bénéficient d'une rétroalimentation instantanée et personnalisée, ainsi que d'évaluations adaptées à leur niveau de compétence. Pour leur part, les enseignants bénéficient d'une réduction de la charge de travail et d'un accès à une information valable pour la prise de décisions éducatives.

Conclusions

La majorité des enseignants possèdent une meilleure connaissance sur l'utilisation de ChatGPT, ce qui leur permet de faire des planifications et des évaluations des apprentissages des étudiants.

En ce qui concerne un autre outil d'IA, ils ne possèdent qu'une connaissance basique de son utilisation.

Il existe un bon pourcentage d'enseignants qui ont reçu une formation sur l'implémentation de l'IA appliquée à la planification et à l'évaluation, mais il existe encore 37,5% d'enseignants en attente de formation en IA.

Les enseignants soulignent plusieurs avantages de l'utilisation de l'IA, comme l'optimisation du temps, l'amélioration de la qualité dans la planification et l'évaluation, et la création d'alternatives d'apprentissage. Ces avantages démontrent le potentiel de l'IA pour rendre plus efficace le processus éducatif et fournir des expériences d'apprentissage plus personnalisées et efficaces.

Il faut implémenter un cours général basé sur l'utilisation de l'IA, où l'enseignant s'approprie et connaisse quel outil il doit utiliser pour sa planification et l'évaluation des apprentissages pour atteindre 100% d'enseignants formés en IA. Ce cours doit être en modalité B-learning car c'est un modèle éducatif qui combine l'enseignement présentiel avec le virtuel, obtenant ainsi une meilleure participation de chacun des enseignants.

Il est nécessaire d'avoir une approche équilibrée et critique dans l'implémentation de l'IA dans l'éducation, pour garantir que les éducateurs et les étudiants comprennent les bénéfices et les limites de cette technologie et puissent l'utiliser de manière effective pour améliorer le processus enseignement-apprentissage.

C'est pourquoi les recommandations suivantes sont faites pour les institutions d'éducation supérieure: (a) Développer des politiques et stratégies claires pour l'intégration de l'IA dans l'éducation, qui incluent l'identification d'objectifs clairs et l'évaluation des bénéfices et risques. (b) Fournir aux éducateurs la formation nécessaire pour utiliser l'IA de manière effective et éthique en classe. (c) Favoriser la collaboration entre éducateurs et chercheurs en IA pour garantir que la technologie s'adapte aux besoins des systèmes éducatifs. (d) Réaliser des recherches rigoureuses et des évaluations continues de l'implémentation de l'IA dans l'éducation pour mesurer son effectivité et garantir son amélioration continue.

Références

Ayuso, D.; et Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Banegas, U. R. H., Guachun, G. B. F. et Sarmiento, I. J. H. (2023). Optimización de la inteligencia artificial en la educación a través de estrategias docentes eficaces. *Revista InveCom*, 3(2), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.8078717

Barrios, T. H.; Díaz, V. et Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07767. https://www.scielo.br/j/cp/a/4xLrQkM5v36QqnQRP8ZmMPC/

Bustamante, P. (20 de Enero de 2023). *IA en la educacion.* https://aulasimple.ai/blog/inteligencia-artificial-en-evaluacion-educativa-como-esta-transformando-el-aprendizaje/

Chen, X., Xie, C., Zou, D. et Hwang, G. J. (2020). *Hwang Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, p. 100002, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X20300023

Chomsky , N. (2001). *La (des)educación.* Crítica.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Fletes, R. (2021). Las nuevas tecnologías en la educación superior. *Revista Torreón Universitario,* 10(28), 4-5. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rtu.v10i28.11521

Guerrero, B. M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7

Martínez, A. A., Billelabeitia, P. K. et Melero, R. M. (2023). Una experiencia sobre el uso de ChatGPT como herramienta educativa para la creación de materiales y actividades de aula de inglés como lengua extranjera de primaria: percepciones de profesores en formación y opiniones de expertos. En I*nnovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 760 -783). Dykinson

Mata, M. C. et Macassi, S. (1997). Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias. *Cuadernos de investigación Nª 5*. ALER, Quito.

Nieto, J. (2018). *Tipos de investigación.* Universidad Santo Domingo de Guzmán, 1-2. http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf

Ordoñez, M., & Sambola, A. (2023). Herramienta basada en Inteligencia de Negocios y Analíticas para la toma de decisiones académicas. Caso de Bluefields Indian & Caribbean University. *Revista Científica de FAREM Estelí,* 12(46), 247-261. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16489

Ocaña Fernández, Y., Valenzuela Fernández, L. A., et Garro Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274

Ponce, G. J. C., Torres, S. A., Quezada, A. F. S., Silva, S. A., Martínez, F. E. U., Casali, A. Scheiling, E., Túpac, V. Y. J., Torres, S. Ma. D. Ornelas, Z. F. J., Hernández, A. J. A., Zavala, D. C., Vakhnia, N. et Pedreño, O. (2014). *Inteligencia artificial.* Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn). http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17686/1520250496_Inteligencia-Artificial-CC-BY-SA-3.0-86.pdf?sequence=2

Poole, D., Mackworth, A.,et Goebel, R. (2022). *Computational intelligence: a logical approach*, Vol. 1. Oxford University Press.

Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial.* Editorial Alienta.

Romero, J. (2022). Análisis jurídico del reconocimiento de la inteligencia artificial como inventor a la luz del derecho de patentes de Nicaragua. *Revista científica de Estudios Sociales RCES*, 1(1), 224-269.

Rubio, J. M., Pérez, A. L., Gómez, C. R. et Martínez, S. T. (2021). Definición de inteligencia artificial:

una revisión actualizada. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 25(85), 105–113. https://adrianvillegasd.com/introduccion-a-la-inteligencia-artificial-aplicada-a-la-educacion/

Sambola, A (2023). Inteligencia Artificial en la Educación: Estado del Arte. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI*, 79, 13-26. https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16806

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 18–32. https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Abandon scolaire, stratégies d'accès et de maintien dans les établissements d'enseignement publics de Tunja*

Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja

Jorge Fernando Vargas Cruz**
https://orcid.org/0000-0002-7165-7152
Tunja, Boyaca / Colombia

Reçu : mai / 22 / 2025 **Accepté :** juin / 12 / 2025

Comment citer cet article : Vargas, C. J. F. (2025). Abandon scolaire, stratégies d'accès et de maintien dans les établissements d'enseignement publics de Tunja. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 165-183. hthttps://doi.org/10.59654/fbhdfj24

* Ce travail a été réalisé dans le cadre du programme de doctorat en Humanités, mention Éducation, de l'Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal, Venezuela.

** Master en sciences de l'éducation avec spécialisation en recherche. Professeur, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia. Courriel : jorgefernando.vargas@uptc.edu.co

Résumé

La permanence des élèves dans le système éducatif constitue un problème majeur, car aucun enfant ne devrait en être exclu. L'objectif de cette étude est d'analyser de manière critique et approfondie les causes structurelles, contextuelles et individuelles de l'abandon scolaire, afin d'en comprendre les multiples conséquences sur le tissu social et le développement humain. Cette recherche s'inscrit dans le paradigme critique, avec une approche qualitative, de type fondamental, de niveau descriptif et de portée corrélationnelle. La méthodologie repose sur une analyse documentaire et des systèmes d'information, incluant des données sur les inscriptions et les opinions du personnel des Établissements d'Enseignement Officiels de Tunja. L'étude examine les stratégies locales d'accès et de permanence scolaire. Les résultats proposent des stratégies transformatrices visant à favoriser la rétention et la réussite éducative des élèves en situation de vulnérabilité, notamment à travers des initiatives comme l'Observatoire des Parcours Éducatifs.

Mots-clés : Abandon scolaire, échec scolaire, assiduité scolaire, intégration scolaire.

Resumen

La permanencia de los estudiantes es un problema significativo porque ningún niño debe estar por fuera del sistema educativo. El objetivo es analizar de manera crítica y profunda las causas estructurales, contextuales e individuales que inciden en la deserción escolar para comprender sus múltiples consecuencias en el tejido social y en el desarrollo humano. La investigación se enmarcó en el paradigma crítico, con enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo, alcance correlacional, metodología documental y análisis de sistemas de información, recopilando datos de matrícula y opiniones del personal de las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja. Se reflexionan las estrategias de acceso y permanencia escolar a nivel local. Los resultados proponen estrategias transformadoras que contribuyen a la permanencia y éxito educativo de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad a través de iniciativas como el observatorio de Trayectorias Educativas.

Palabras clave: Deserción escolar, fracaso escolar, asistencia escolar, Integración escolar.

Introduction

L'abandon scolaire est un obstacle majeur dans les Instituciones Educativas Oficiales de Tunja (Établissements d'Enseignement Officiels de Tunja), avec un impact notable sur le développement social, individuel et académique des élèves. Cet article analyse les causes de la désertion scolaire et évalue les stratégies appliquées pour améliorer l'accès et le maintien des élèves dans le système éducatif de l'Entidad Territorial Certificada (Entité Territoriale Certifiée) (Ministerio de Educación Nacional, 2022 ; Senado Colombia, 2001).

L'objectif principal est d'identifier les barrières rencontrées par les élèves pour poursuivre leur éducation et de proposer des solutions pour réduire le taux d'abandon. De plus, sont examinées les stratégies nationales et locales pour l'accès et la permanence scolaire, telles que les programmes

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

de repas gratuits, la gratuité des frais de scolarité et le transport scolaire (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

La justification de ce travail repose sur la garantie d'un accès à une éducation de qualité pour tous les enfants et jeunes de Tunja, afin d'améliorer leur formation académique. Le Ministerio de Educación Nacional (MEN) rappelle que l'éducation est un droit fondamental et un outil clé pour le développement personnel et social. Une réflexion est menée sur la nécessité de renforcer le suivi de ce phénomène via des initiatives comme l'*Observatorio de Trayectorias Educativas* (Observatoire des Parcours Éducatifs), afin d'améliorer les décisions politiques municipales et d'équilibrer les ressources économiques et la structure enseignante à Tunja (Turbay, 2000 ; Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Contexte

Des études menées par des organisations telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco, 2021) et la Cepal (2020) alertent sur l'aggravation des inégalités éducatives après la pandémie. En Colombie, les recherches de García et Restrepo (2019) démontrent que les facteurs socio-économiques restent déterminants. Ces données sont analysées aux niveaux international, national et local. Il s'agit d'abord d'appréhender la situation globale pour ensuite se concentrer sur les spécificités locales.

L'abandon scolaire constitue un phénomène complexe qui affecte des millions d'élèves en Amérique latine, particulièrement dans des contextes marqués par la pauvreté, le racisme structurel et l'exclusion sociale. C'est pourquoi l'éducation, selon la perspective des Nations Unies et de l'Unesco, est un droit universel. Nous pouvons constater ce qui suit : dans la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies à Paris le 10 décembre 1948, il est stipulé que toute personne a droit à l'éducation. « L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite » (Nations Unies, 1948).

Pour l'Unesco, c'est un droit humain essentiel qui permet aux hommes et aux femmes de sortir de la pauvreté, de surmonter les inégalités et de garantir un développement durable (Unesco, 2024).

Nous pouvons résumer que pour l'ONU et l'Unesco, l'importance de l'éducation réside dans la Transformation des Vies, l'Égalité des Genres, le Développement Durable et l'Accès Universel (Maldonado, 2023 ; Unesco, 2022 ; Nations Unies, 1948 ; Unesco, 2024).

En Colombie, l'éducation est un droit fondamental et un service public ayant une fonction sociale, conformément à la Constitution politique. Le *Ministerio de Educación Nacional* (MEN) définit l'éducation comme un processus de formation permanente, culturelle, sociale et personnelle, fondé sur une conception intégrale de la personne humaine, de ses droits, de ses devoirs et de sa dignité. Cette orientation vise à garantir non seulement l'accès et la permanence dans le système éducatif,

mais aussi la qualité des apprentissages, en initiant la formation morale, intellectuelle et physique des élèves. De plus, l'engagement en faveur d'une éducation inclusive reflète la détermination de la République de Colombie à offrir des opportunités éducatives équitables à tous ses habitants (Senado de la República de Colombia, 2024 ; Zárate y Moreno, 2023 ; MEN, 2024).

Selon Moisés Wasserman, l'éducation en Colombie a fait l'objet d'études et de réflexions approfondies par la communauté éducative et scientifique. Plusieurs perspectives émergent : la qualité éducative, l'enseignement primaire et secondaire de base, et les politiques éducatives (Montes et al., 2013 ; Solórzano, 2024 ; Wasserman, 2021).

Comment se passe la désertion ? En général, il y a deux formes de méditation sur la désertion, selon l'enquête nationale sur la désertion du ministère de l'Éducation nationale (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Le calcul des *eventos anuales de deserción* permet de mesurer la proportion d'élèves qui abandonnent le système scolaire chaque année, incluant : Les abandons durant l'année scolaire (*deserción intra-anual*). Les abandons entre deux années scolaires (*deserción interanual*)

Le calcul de la *situación de deserción par groupe* d'âge évalue le processus cumulatif d'abandon scolaire pour l'ensemble des enfants et jeunes d'une même tranche démographique.

Cette étude privilégie la première approche, en se concentrant particulièrement sur la *deserción intra-anual*. Pour le cas spécifique de l'*Entidad Territorial Certificada de Tunja*, aucune étude n'a été identifiée concernant le décrochage aux niveaux : *Preescolar*, *Básica*, *Media* ; Pour ce faire, il est nécessaire de recueillir les données auprès des Instituciones Educativas, de la *Secretaría de Educación* et du *Ministerio de Educación Nacional* pour leur analyse ultérieure et l'obtention de résultats.

Méthodologie

La investigación s'inscrit dans le paradigme critique avec une approche qualitative, de type basique, de niveau descriptif et de portée corrélationnelle. La méthodologie est documentaire, mettant l'accent sur l'analyse des systèmes d'information en recueillant des données sur le comportement des inscriptions dans les systèmes d'information de l'État et les opinions des directeurs d'établissement, psychologues-conseillers, délégués étudiants des Instituciones Educativas Oficiales de Tunja ; données qui ont ensuite été analysées avec le logiciel Atlas TI 9.0. Cette situation étudiée étant un processus complexe, seule une interprétation détaillée de diverses situations (réunions, travail d'équipe avec les administrateurs et étudiants) a pu être réalisée. Un instrument quantitatif a été utilisé pour obtenir une vision plus complète de la situation étudiée, particulièrement lors de la phase de diagnostic (Hernández et Mendoza, 2018).

Le processus de recherche s'est déroulé dans des établissements d'enseignement officiels de la municipalité de Tunja qui, selon les rapports régionaux, présentent des taux représentatifs d'abandon scolaire. La recherche a commencé par une revue documentaire de sources officie-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

lles et académiques, permettant de contextualiser le phénomène dans la région et de délimiter le champ d'étude. À partir de ce panorama initial, des écoles présentant des conditions sociales critiques correspondant aux dossiers d'élèves ayant des trajectoires scolaires interrompues ont été identifiées (Cárcamo & Gubbins, 2020).

Le travail sur le terrain visait à comprendre le phénomène à travers l'expérience directe des acteurs éducatifs. Pour ce faire, des rencontres ont été organisées avec : Des élèves ayant abandonné l'école ou à risque d'abandon, des enseignants, des administrateurs scolaires, des parents d'élèves et des fonctionnaires de la *Secretaría de Educación*. La participation était volontaire, soumise à la signature d'un consentement éclairé, et la confidentialité des réponses a été garantie (Cárcamo et Gubbins, 2020).

Durant le processus, des entretiens approfondis et des espaces de conversation collective ont été utilisés, permettant un dialogue autour des causes, significations et conséquences de l'abandon scolaire. Ces rencontres sont devenues des scénarios d'écoute active, où ont émergé non seulement des problématiques structurelles, mais aussi des récits chargés d'émotions, de frustrations et d'attentes, tant individuelles que collectives.

Les informations ont été systématisées à travers des procédures de catégorisation progressive qui ont permis d'organiser les découvertes en noyaux thématiques. Ces noyaux se sont construits de manière inductive, au fur et à mesure de l'analyse des voix recueillies, avec un critère de récurrence et de profondeur. Par la suite, les résultats ont été confrontés à des données secondaires et à des cadres théoriques pertinents, favorisant une lecture plus critique du problème.

Le développement méthodologique de cette recherche ne s'est pas limité à l'application de techniques, mais a cherché à générer une compréhension située du phénomène, en respectant la complexité de l'environnement social dans lequel s'inscrit l'abandon scolaire. Pour cette raison, le travail a non seulement produit des découvertes académiques, mais aussi des réflexions pouvant contribuer à la formulation de politiques publiques plus sensibles et contextualisées

Résultats

Tableau 1

Évolution des inscriptions totales par secteur

Secteur	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Officiel	23.825	23.328	23.345	23.664	23.557	23.660	22.770	22.661	22.255	22.159
Sous contrat	2.787	2.527	2.380	1.372	1.476	1.485	1.244	1.090	1.057	839
Privé	12.905	14.050	14.050	14.924	14.797	14.910	15.013	13.245	14.344	14.221
Total	39.517	39.905	39.905	039.96	39.740	40.055	39.027	36.996	37.656	37.219

Note : Données fournies par Tunja Cobertura en Cifras - Sous-direction d'Accès du MEN.

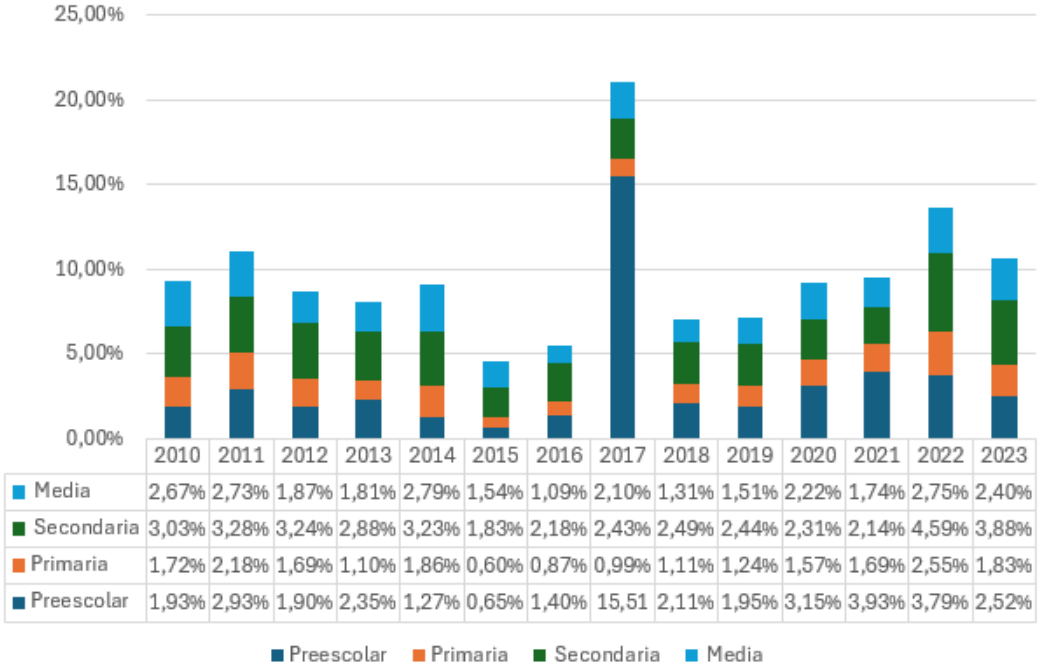
Abandon au niveau municipal

L'évolution des inscriptions par secteurs (inscriptions officielles, contractuelles et non officielles) montre que les inscriptions officielles représentent le plus grand nombre d'étudiants. On observe sur une période d'années une diminution du nombre total d'étudiants dans le secteur éducatif de Tunja.

Une diminution graduelle de la population estudiantine est constatée. Il convient de préciser qu'à partir de 2022, les étudiants migrants de la République Bolivarienne du Venezuela sont présents dans les salles de classe, entraînant une augmentation des inscriptions.

Graphique 1

Taux de désertion intra-annuelle par niveau éducatif à Tunja



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Media	2,67%	2,73%	1,87%	1,81%	2,79%	1,54%	1,09%	2,10%	1,31%	1,51%	2,22%	1,74%	2,75%	2,40%
Secondaria	3,03%	3,28%	3,24%	2,88%	3,23%	1,83%	2,18%	2,43%	2,49%	2,44%	2,31%	2,14%	4,59%	3,88%
Primaria	1,72%	2,18%	1,69%	1,10%	1,86%	0,60%	0,87%	0,99%	1,11%	1,24%	1,57%	1,69%	2,55%	1,83%
Preescolar	1,93%	2,93%	1,90%	2,35%	1,27%	0,65%	1,40%	15,51	2,11%	1,95%	3,15%	3,93%	3,79%	2,52%

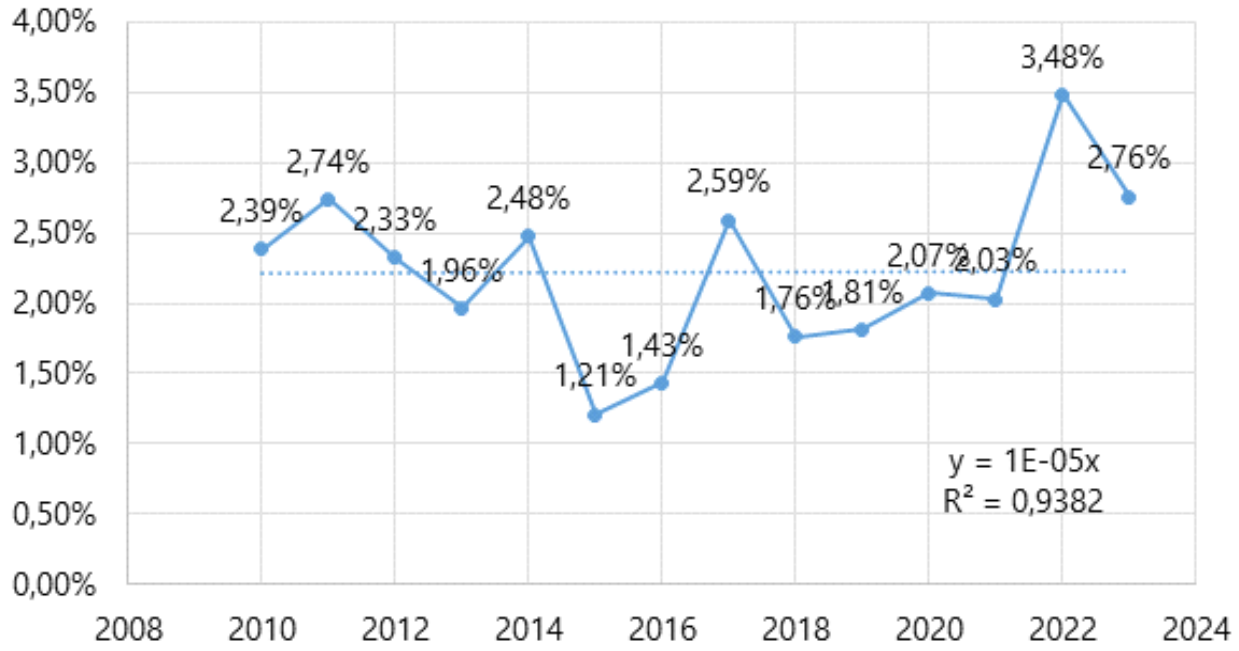
Note : Élaboration propre. Informations fournies par le bureau conseil en planification du *Ministerio de Educación Nacional* -MEN- et de la *Secretaría de Educación Territorial.*

Graphique 1 représente le décrochage scolaire par niveaux académiques (*preescolar, primaria, secundaria et media*) durant les années 2010 à 2022. On constate que le niveau présentant le plus haut taux d'abandon est l'educación básica secundaria. Les trajectoires scolaires révèlent également que les transitions entre niveaux éducatifs augmentent le redoublement et le décrochage scolaire. Une autre situation préoccupante est que des étudiants se retrouvent en dehors du système éducatif (Martínez, 2024).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Graphique 2

Taux de décrochage dans les instituciones educativas oficiales de Tunja



Note : Élaboration propre avec des informations fournies par le Bureau Conseiller en Planification du MEN et la Secretaría de Educación Territorial.

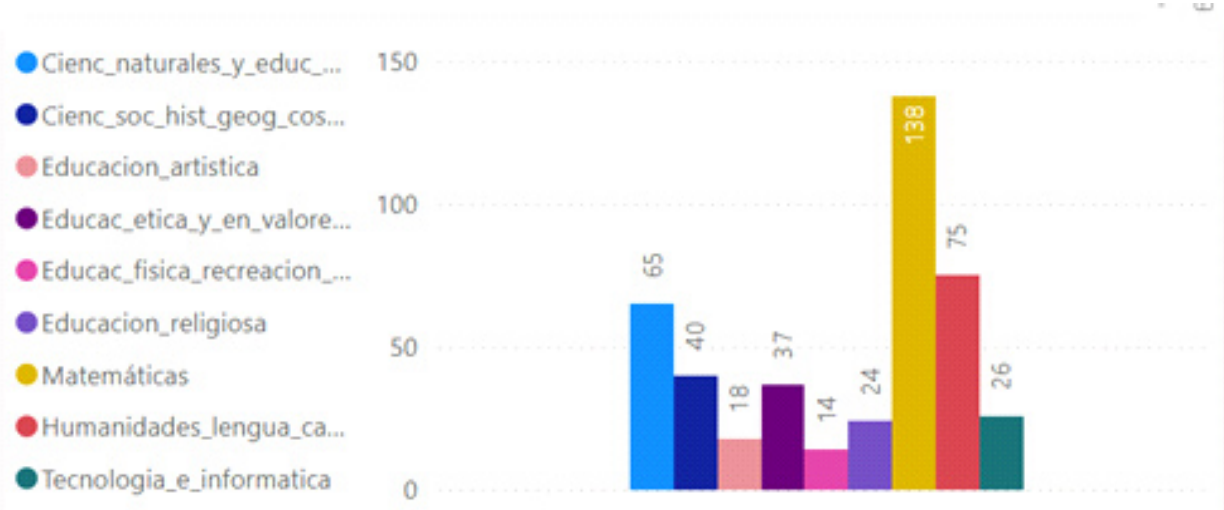
Graphique 2 présente les taux de décrochage scolaire (en pourcentages) entre 2010 et 2023, montrant une augmentation à 1,45% (équivalant à 856 étudiants) durant les années 2021-2022. Cependant, la *Secretaría de Educación Territorial*, à travers son secteur de couverture éducative, non seulement fournit les données d'inscription mais doit aussi coordonner des activités avec les autres processus de la Secrétairie et les *Instituciones Educativas oficiales*, conformément aux directives établies avec le *Ministerio de Educación Nacional* et la *Alcaldía Municipal*. L'accent est actuellement mis sur : Assurer la permanence des enfants dans le système éducatif. Mettre en œuvre des stratégies d'accès pour éviter le redoublement et le décrochage scolaire. Bien que le *Municipio de Tunja* fasse partie du Groupe V (regroupant les *Entidades Territoriales Centralizadas* -ETC- avec des taux de décrochage inférieurs à 2,25%, spécifiquement 2,03% pour Tunja), un contraste notable existe avec le Groupe I présentant des taux dépassant 5%, ce qui correspond aux projections du *Plan de Desarrollo Municipal Tunja* (Alcaldía de Tunja, 2023).

Le *MEN* promeut des mesures spéciales visant à créer des conditions pour : Maintenir les étudiants dans le système éducatif, faire des *Instituciones Educativas* des espaces de protection sociale, garantir les droits fondamentaux des enfants, femmes, adolescents et jeunes générations et faciliter l'accès au savoir pour définir leur projet de vie

Parmi les stratégies développées : Programmes de gratuité scolaire, restauration scolaire, transport scolaire, investissements avec excédents coopératifs, prise en charge des besoins éducatifs spécifiques, programmes pour talents exceptionnels et soutien aux populations affectées par la violence.

Graphique 3

Matières non validées en juin 2023



Note : Données extraites du *Sistema de información para el monitoreo, la prevención y el análisis de la deserción escolar – (SIMPADE)* Tunja, année 2023.

Comme le montre le Graphique 4, les matières avec les taux les plus élevés de non-réussite (échec scolaire annuel) sont Mathématiques (première position). Humanités : Langue et Littérature espagnole (deuxième position) avec une base de 18 755 enregistrements dans la plateforme.

Stratégies d'accès et de permanence proposées par chaque Institución Educativa Oficial de Tunja

Pour l'*Entidad Territorial Certificada Tunja*, ces stratégies nationales de rétention scolaire ont contribué à atténuer le décrochage. Cependant, l'objectif est désormais d'approfondir les particularités locales - chaque *Institución Educativa Oficial* dessert des populations et des zones géographiques distinctes. À travers la *Secretaría de Educación Territorial*, une directive a exigé l'élaboration de stratégies d'accès et de rétention spécifiques à chaque établissement scolaire officiel de Tunja stratégies d'accès et de rétention . Les données consolidées ont ensuite fait l'objet d'une analyse systématique. Cette étude a identifié les stratégies les plus pertinentes parmi les douze *Instituciones Educativas Oficiales de Tunja*, produisant l'analyse suivante :

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tableau 2

Stratégie consolidée d'accès et de maintien scolaire proposée par chaque institución educativa oficial de Tunja. Point de vue des enseignants et des directeurs pédagogiques.

Problèmes	Stratégies	Faiblesses	Opportunités	Forces	Menaces
Absences injustifiées	Suivi par appels téléphoniques. Journée scolaire unifiée.	Absences injustifiées de la part des étudiants.	Suivi téléphonique des tuteurs pour assurer le suivi. Suivi de l'assiduité scolaire.	Suivi accordé à l'élève concernant son niveau académique et la bonne infrastructure physique de l'institution.	Abandon scolaire, redoublement et décrochage éducatif.
Difficultés d'apprentissage	Détection précoce des élèves présentant des Besoins Éducatifs Spécifiques (BES). Inclusion intégrée au Projet Éducatif Institutionnel (PEI)	Absence de caractérisation des étudiants ayant des Besoins Éducatifs Spécifiques (BES).	Flexibilité curriculaire.	Enseignants de soutien en triades dans les Instituciones Educativas pour cibler et réaliser l'inclusion de l'élève dans le secteur éducatif.	Exclusion éducative
Troubles du comportement	Travail mené par les services compétents : un dialogue permanent est maintenu avec les familles à travers les comités de convivencia conciliatorios (comités de conciliation pour la vie scolaire), générant des engagements de la part des étudiants, parents ou tuteurs, afin d'obtenir des changements positifs chez les apprenants. Programmes d'orientation et de prévention : Alcoolisme, toxicomanie, sexualité, gestion du temps libre et Gestion des conflits.	Problèmes de coexistence scolaire, prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie.	Soutien du conseiller d'orientation et de la psychologue face aux différentes difficultés rencontrées par l'élève.	Les Unités d'Orientation Scolaire (actuellement appelées Zones d'Orientation Scolaire) assurent le suivi des élèves présentant des problèmes de coexistence scolaire et de comportement.	Abandon scolaire, redoublement et décrochage éducatif.

Tableau 2 (suite)

Problèmes	Stratégies	Faiblesses	Opportunités	Forces	Menaces
Familles dysfonctionnelles.	L'un des facteurs qui influent directement sur l'irrégularité de l'assiduité et de la permanence des élèves au sein de l'institution réside dans la désorganisation du noyau familial, puisque les mineurs se retrouvent sans référent incarnant pour eux l'autorité et la responsabilité.	Responsabilité familiale dans les affaires scolaires.	Les Unités d'Orientation Scolaire (actuellement Zones d'Orientation Scolaire) ont largement contribué, car elles se déplacent et effectuent des visites à domicile pour vérifier en temps opportun les cas d'abandon scolaire.	Accompagnement de l'élève par la famille et l'institution éducative. Projet de vie partagé. (École des parents).	Difficultés familiales. Problèmes affectifs au sein du foyer,
Matières évaluées comme 'niveau de base' ou 'faible'.	Chaque enseignant met en place des activités de renforcement pour chacune des thématiques abordées hebdomadairement.	Améliorer le climat institutionnel et la atmosphère en classe. La confiance de l'enfant envers l'enseignant.	Réseaux de soutien tels que le SENA et le CASD.	Entretiens et échanges avec les élèves à risque de décrochage scolaire.	Échec scolaire, Redoublement.
Accompagnement des parents.	Communication tripartite entre l'École - les Élèves - les Parents.	Manque de communication avec les parents de l'élève.	Communication permanente avec les parents.	Soutien apporté par certains parents d'élèves et réseaux d'appui externes. (ZOE, Sisbén, Familias en Acción, Protección Social, entre autres).	La communication est la base de l'éducation. Par conséquent, s'il n'y a pas de communication entre l'élève, l'école et les parents, le taux de décrochage scolaire est élevé.

Note : Consolidé des stratégies d'accès et de permanence des douze (12) *Instituciones Educativas Oficiales de Tunja* pour la prévention du décrochage scolaire.

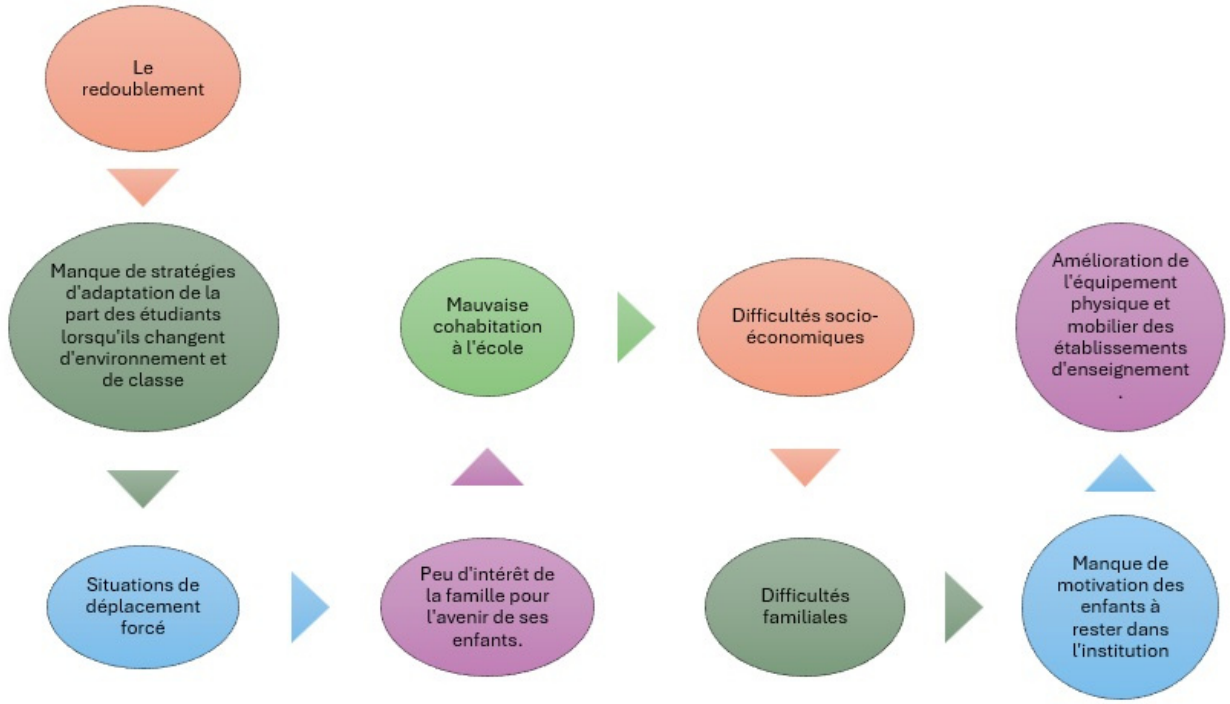
Postérieurement, à travers des mesas de trabajo pour la mise à jour des stratégies d'accès et de permanence de chacune des instituciones educativas oficiales avec les psicorientadoras et personeros estudiantiles, on a pris comme objectif d'assurer la permanence des enfants dans le système éducatif et d'éviter la deserción escolar.

Avec la participation des psicorientadoras et de certains directeurs d'instituciones educativas oficiales, les causes principales de déscolarisation ont été identifiées (Voir Figure 1).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Figure 1

Causes de décrochage selon la perspective des conseillères psychopédagogiques



Note : Critère de décrochage scolaire proposé par les psicorientadoras (conseillères psychopédagogiques) des *instituciones educativas oficiales* (établissements scolaires publics) de Tunja.

Tableau 3

Propositions d'accès et de maintien scolaire pour les instituciones educativas oficiales de Tunja par les psicorientadoras

Sugerencias de las psicorientadoras de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja.	Sensibilisation, motivation et exigence des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions pédagogiques.
	Propender en al acto educativo por valorar el proceso de evaluación como factor operante para el desarrollo integral de los estudiantes.
	Promouvoir dans l'acte éducatif une valorisation du processus d'évaluation comme levier opérationnel du développement intégral des élèves.
	Intégrer le facteur "maintien scolaire" selon les témoignages des enseignants des établissements scolaires, afin d'identifier les causes profondes et concevoir des stratégies adaptées.
	Programme d'unités d'orientation scolaire comme soutien aux différentes institutions, en assurant la continuité des personnes déjà familiarisées avec la réalité des établissements éducatifs.

Tableau 3 (suite)

Sugerencias de las psicorientadoras de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja.	Travail et sensibilisation avec les enseignants pour "humaniser" les élèves.
	Prendre en compte la parole des parents afin de formaliser des accords concertés.
	Renforcer le travail individualisé avec les familles.
	Augmentation de la capacité de réponse interinstitutionnelle.
	Mise en œuvre de projets psychopédagogiques-ludiques en accord avec la permanence scolaire et la motivation.
	Établir un accord avec les universités, notamment la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, pour soutenir les institutions éducatives (étudiants en travail social) (Dávila et al., 2022).
	Renforcement des écoles des parents par la SEM.

Note : Élaboration propre selon les données obtenues.

Tableau 4

Propositions des personeros estudiantiles (délégués élèves)

Suggestions des personeros(as) (représentants étudiants) des instituciones educativas oficiales (établissements d'enseignement publics) de la ville de Tunja	Améliorer la relation enseignants-élèves..
	Intervention d'entités publiques et privées pour prévenir les problèmes externes affectant la formation et la coexistence scolaire (Muga, 2023).
	Accorder plus d'importance à l'être humain en tant que personne.
	.Analyser et évaluer le système éducatif actuel et son fonctionnement.
	Nécessité de recevoir de la motivation.
	Les parents ne doivent pas transmettre leurs problèmes à leurs enfants, afin que ces derniers ne négligent pas leurs études pour les soulager, mais plutôt leur apporter un soutien..

Note : Élaboration propre selon les données obtenues.

Tableau 5

Suggestions de la Secretaría de Educación (Secrétariat à l'Éducation)

Suggestions de la Secretaría de Educación (Secrétariat à l'Éducation)	Former les enseignants aux modèles pédagogiques flexibles.
	Développer des activités de climat professionnel avec les enseignants plusieurs fois par an.
	Organiser des activités avec les étudiants, enseignants, directeurs et personnel administratif afin de promouvoir la tolérance entre les parties.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tableau 5 (suite)

Suggestions de la Secretaría de Educación (Secrétariat à l'Éducation)	Soutenir les psychologues scolaires (psicorientadoras) dans leur travail social avec les familles et les réseaux de soutien institutionnels et interinstitutionnels.
	Engager les parents dans leur corresponsabilité lorsqu'ils inscrivent leur enfant dans le système éducatif.
	Créer des espaces d'expression pour que les étudiants et enseignants puissent identifier les aspects à améliorer dans chaque établissement.

Note : Élaboration propre selon les données obtenues.

Tableau 6

Répartition du décrochage scolaire par niveau et année

Año	Transición	Primaria	Secundaria	Media	Total
2021	3,93%	1,69%	2,14	1,74	2,03
2022	3,79%	2,55%	4,59	2,75	3,48

Note : Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) - Secretaría de Educación Territorial (Système Intégré d'Inscription - Secrétariat Territorial à l'Éducation).

Pour cette raison, un suivi permanent a été réalisé concernant : Les stratégies d'accès et de maintien scolaire et le comportement du décrochage scolaire. Le *Sistema de Monitoreo para la Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE)*; le suivi de la mise en œuvre des stratégies de permanence, élève par élève via : a) SIMATet *Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE)*.

Cette étude caractérise les étudiants ayant décroché au cours de l'année 2022 (*décrocheurs intra-annuels*), en considérant les aspects méthodologiques suivants (Bañuelos et Salas, 2024).

Les décrocheurs intra-annuels désignent les personnes : Inscrites en 2022 et a ayant abandonné leurs études en cours d'année scolaire. Portée de l'analyse : Période couverte : avril à novembre 2022. Données partielles transmises aux entidades territoriales pour orienter les processus de gestión et renforcer la permanence scolaire.

Les données proviennent du suivi mensuel des inscriptions des étudiants des niveaux preescolar, básica et media (de la transición à undécimo) dans leur *entidad territorial* respective. (C'est-à-dire qu'elles n'incluent pas les cycles pour adultes).

Figure 2

Relation catégories - codes

Note : Élaboration propre.

De la réseau sémantique précédente, on peut constater les résultats suivants :

- Les caractéristiques socio-économiques, familiales et académiques influencent significativement les performances et la motivation des élèves. De même, la qualité éducative, l'environnement scolaire et le soutien familial sont cruciaux pour l'auto-efficacité et la pertinence académique.
- Les trajectoires éducatives varient selon les conditions socio-économiques et le soutien institutionnel.
- La mise en œuvre de méthodologies efficaces et l'adaptation des contenus pédagogiques sont fondamentales pour maintenir l'intérêt des élèves. De même, les politiques de bien-être, comme les programmes de restauration scolaire et le soutien psychologique, réduisent le décrochage scolaire. Par ailleurs, l'intégration communautaire et la promotion des pratiques culturelles enrichissent l'expérience éducative.
- Le soutien émotionnel et économique des parents est essentiel à la réussite académique.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

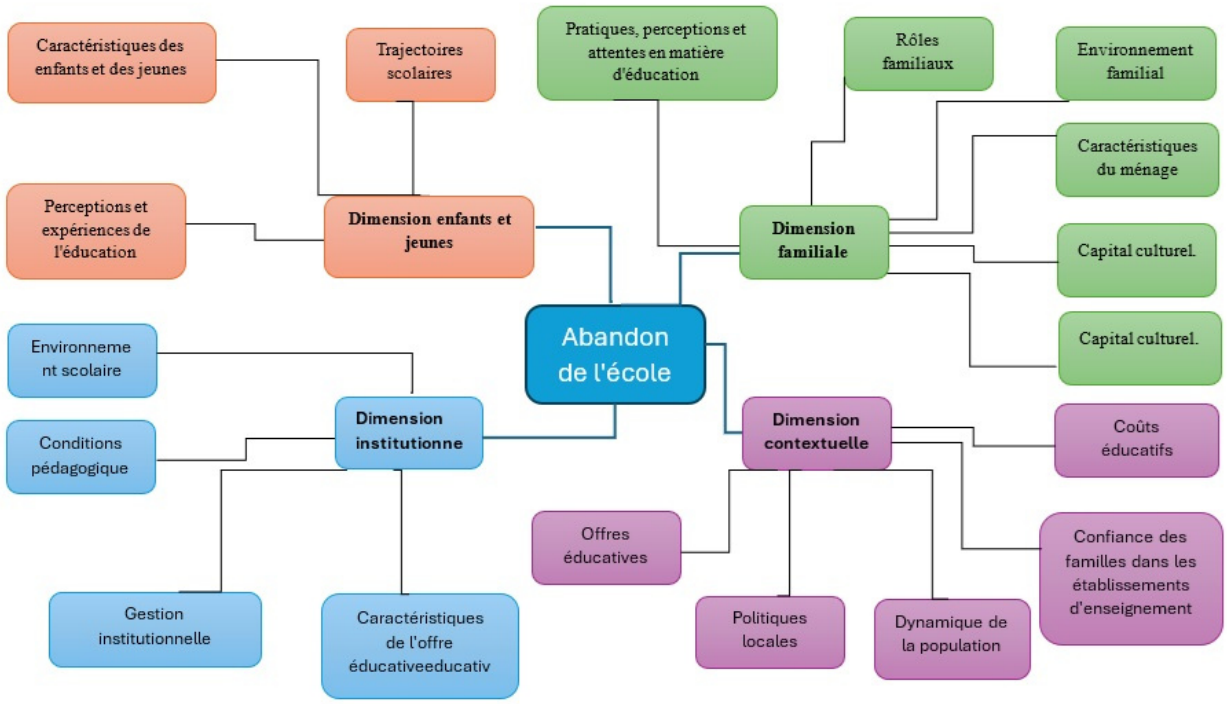
Un environnement familial valorisant l'éducation motive les élèves. Les revenus familiaux et le niveau d'éducation des parents influencent l'accès aux ressources éducatives et les attentes académiques.

- L'éducation continue et les services éducatifs ruraux sont importants pour l'inclusion scolaire. Les coûts supplémentaires (fournitures, uniformes) peuvent constituer des obstacles. La confiance des familles envers les institutions éducatives est fondamentale pour la réussite.

Los resultados revelan que una combinación de factores socioeconómicos, familiares, institucionales y contextuales influye en la educación de los estudiantes. Las políticas educativas corresponden considerar estos factores para mejorar la calidad y la equidad en la educación. La asistencia entre la familia, la escuela y la comunidad es fundamental para promover el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. De tal manera se puede sintetizar el análisis en la siguiente figura.

Figure 3

Analyse du décrochage scolaire par dimensions - Discussion



Note : Élaboration propre.

Conclusiones

Les facteurs atténuant le risque de décrochage scolaire en Colombie incluent le fait d'être une femme, de posséder des compétences exceptionnelles, d'avoir un handicap, d'étudier dans des établissements moins performants que le niveau de l'élève et d'avoir une assiduité irrégulière. Ces facteurs sont associés à une augmentation des taux de décrochage scolaire.

Les facteurs de risque de décrochage scolaire comprennent le fait d'avoir un handicap, de changer d'établissement, d'être nouveau dans un établissement scolaire, de redoubler une année académique, d'interrompre temporairement ou définitivement sa scolarité, d'étudier en zone rurale, d'être au secondaire ou dans la modalité de Cycles Intégrés d'Éducation Spéciale.

L'éducation est fondamentale pour la mobilité sociale et la réduction des inégalités. Des facteurs tels que l'origine socioéconomique, l'immigration et les politiques éducatives jouent un rôle déterminant. L'intervention précoce, l'attention à la diversité et les politiques inclusives sont nécessaires pour améliorer l'équité et la performance du système éducatif.

Les parcours éducatifs doivent être complets, continus et de qualité. Il est essentiel de suivre et d'améliorer ces trajectoires à travers des politiques nationales, locales et institutionnelles, ainsi que par la collaboration entre la communauté éducative et l'administration municipale.

La réduction des taux de redoublement est un élément crucial pour prévenir le décrochage scolaire. La transition entre les niveaux est déterminante, et il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies de maintien scolaire pour cette population.

Le décrochage scolaire déclenche de multiples problématiques, incluant la structure des équipes enseignantes et administratives, l'allocation des ressources économiques et l'impact social sur les étudiants exclus du système éducatif.

L'éducation se concrétise comme le processus de socialisation d'un individu, et la collaboration entre la famille, l'école et la société est essentielle pour l'accès, la persévérance et l'achèvement du parcours éducatif. Le travail conjoint de ces trois acteurs est crucial pour la formation intégrale de l'étudiant.

Il est pertinent que les enseignants recherchent et mettent en œuvre des activités motivationnelles favorisant une plus grande participation des élèves et une bonne méthodologie pédagogique. La motivation des élèves varie, nécessitant d'adapter les techniques d'enseignement selon le contexte, le moment et les besoins de l'environnement.

Il est indispensable d'identifier les principales causes de décrochage et d'agir en conséquence, en assurant un suivi constant et en travaillant en équipe avec les étudiants.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Remerciements

À la Secretaría de Educación Territorial de Tunja, aux Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, au Groupe de Recherche en Éducation Mathématique PIRÁMIDE, au Séminaire : Groupe collaboratif sur les environnements virtuels d'apprentissage de la géométrie, et à la docteure Nancy Diaz Pinillos.

Références

Alcaldía de Tunja. (31 de 05 de 2020). *Plan de Desarrollo Municipal de Tunja _2020-2023*. https://www.tunja-boyaca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-de-tunja-_20202023

Astorga, M. (2023). Factores y/o dinámicas familiares asociadas al ausentismo escolar. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (41), 159-190. DOI: https://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/3426

Bañuelos, L. P. et Salas, M. K. (2024). Propuesta metodológica para la adquisición de la lectoescritura en niños con bajo rendimiento escolar. Intervenciones Psicológicas, pp. 35-56. En Baltazar, R. A. M. (2024). *Estudio de Casos y Grupo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cárcamo, V. H. et Gubbins, F. V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 549-573. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14065614003

Dávila, M. R., Martin, B. M., Zapana, D. D. et Velarde, D. L. (2022). La educación universitaria y el emprendimiento de los estudiantes de una universidad limeña. *Revista Universidad y sociedad*, 4(14), 486-494. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3070

Hernández, S. R. et Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Maldonado, M. D. (2023). Impacto de la gerencia para el desarrollo sostenible y sustentable. Gestión y producción. *Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00392023000200001&script=sci_arttext

Martínez, C. X. (2024). Abuso de la repetición escolar, sobre-exigencia académica y violencia simbólica. (G. eta, Ed.) La repetición y el abandono educativo. *Reflexiones y propuestas Errepikatzea eta hezkuntza uztea*, 58. https://www.researchgate.net/publication/380606091_Abuso_de_la_repeticion_escolar_sobre-exigencia_academica_y_violencia_simbolica

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Estrategias de permanencia escolar. estrategias de permanencia escolar.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_

31_julio_p5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (5 de 08 de 2022). Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior spadies 3.0 - Indicadores 2022. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Ministerio de Educación Nacional. (07 de 2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (19 de 12 de 2023). *El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación. El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación.* https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. (29 de 08 de 2023). https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/:

Ministerio de Educación Nacional. (1 de 04 de 2024). *Sistema Educativo Colombiano.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano

Muga, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. (2, Ed.) Revisión del concepto: School coexistence, from the student's perspective, 429.

Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399

Senado Colombia. (21 de 12 de 2001). LEY 715 DE 2001. Diario Oficial No 44.654 de 21 de diciembre de 2001. Colombia: http://www.secretariasenado.gov.co/. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

Senado de la Republica de Colombia. (2024). Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html

Solórzano, L. S. (2024). La comunidad educativa ante los retos de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.). https://repositorio.puce.edu.ec/items/fb85cbf1-2223-413c-bedb-7047e8ca11c9

Turbay, R. C. (06 de 2000). El derecho a la educación. https://www.unicef.org/colombia/informes/el-derecho-la-educacion

Unesco (2024). Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el de-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

sarrollo sostenible. Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible: Nota explicativa. https://www.unesco.org/es/articles/recomendacion-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos-humanos-y-el-desarrollo-sostenible-nota

Wasserman, M. (1 de 02 de 2021). La educación en Colombia. https://books.google.com/books?id=e5MdEAAAQBAJ&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false

Zárate, M. V. & Moreno, S. R. (2023). The impact of smart specialization strategies on sub-cluster efficiency: simulation exercise for the case of Mexico. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 364-394. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/cr-01-2021-0010/full/html

© 2024, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Système d'indicateurs de qualité : évaluation de la formation à la recherche dans l'enseignement supérieur du Nicaragua, 2021-2023

Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023

Jossarys Gazo Robles
https://orcid.org/0000-0002-0989-4827
Managua / Nicaragua

Reçu : mai / 5 / 2025 **Accepté :** juin / 26 / 2025

Comment citer cet article : Gaso, R. J. (2025). Système d'indicateurs de qualité : évaluation de la formation à la recherche dans l'enseignement supérieur du Nicaragua, 2021-2023. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 185-198. https://doi.org/10.59654/zjcv8v41

* Docteure en Gestion de la qualité de la recherche scientifique, Master en Méthodes de recherche scientifique et Licence en Anthropologie sociale, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua, Nicaragua). Enseignante-chercheuse, UNAN Managua. Email : jgazo@unan.edu.ni

Résumé

Les indicateurs sont devenus des instruments clés pour améliorer la prise de décision dans la gestion de la recherche des institutions et pour une meilleure définition, élaboration et évaluation des politiques, réformes et programmes ; c'est dans cette réalité que s'inscrit la présente recherche, issue de la thèse de doctorat en Gestion de la qualité de la recherche scientifique. La méthodologie s'est caractérisée par un paradigme constructiviste, une approche mixte, un type d'étude explicative ; des méthodes, techniques, outils et instruments ont été utilisés pour collecter et traiter les données. L'objectif de la recherche est : élaborer un système d'indicateurs de qualité pour l'évaluation de la recherche dans le domaine universitaire, sous les axes d'efficacité, effectivité et efficience.

Mots-clés : Qualité, Indicateurs, Recherche, Système, Université.

Resumen

Los indicadores se han convertido en instrumentos claves para mejorar la toma de decisiones en la gestión investigativa de las instituciones y para una mejor definición, desarrollo y evaluación de políticas, reformas y programas; bajo esta realidad se elabora la presente investigación que surge de la tesis doctoral en Gestión de la calidad de investigación científica. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos. La objetividad de la investigación es: elaborar un sistema de indicadores de calidad para la evaluación de la investigación en el ámbito universitario, desde la eficacia, efectividad y eficiencia.

Palabras clave: Calidad, Indicadores, Investigación, Sistema, Universidad.

Introduction

Le présent article scientifique est lié au domaine de recherche : Recherche universitaire. Ligne de recherche : *Impact des résultats de recherche sur la productivité des pays d'Amérique centrale.* Ligne de recherche de la UNAN Managua : *Domaine de connaissance : Sciences de l'éducation. CED1.-16* : Gestion et qualité en éducation. Il est lié au *Projet Institutionnel de l'Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua).* Il est également en rapport avec l'*Objectif de Développement Durable (ODD) numéro 4 : Éducation et le Plan National de Lutte contre la Pauvreté*, dans le développement des talents humains pour le développement national à partir du système éducatif.

Le système d'indicateurs de qualité propres pour l'évaluation de la recherche à la UNAN-Managua est un ensemble d'indicateurs qui serviront à mesurer la qualité de la performance dans le processus de recherche de l'institution éducative ; ce que l'on souhaite, c'est que les acteurs des projets d'amélioration continue des processus et des produits dans les Systèmes de Gestion de la Qualité disposent non seulement des outils suffisants, mais sachent aussi les élaborer. Tel

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

est le but central de cette recherche : être préparés à ce qui vient — mesurer et améliorer la qualité grâce aux indicateurs jour après jour.

La recherche a des implications majeures en élaborant un système d'indicateurs propres pour évaluer la recherche dans l'éducation à la UNAN, basé sur l'efficacité, l'effectivité et l'efficience ; il peut être mis en œuvre dans n'importe quelle université d'enseignement supérieur ou organisation mettant en place des systèmes de qualité et d'amélioration continue, en montrant la relation entre critère, indicateur et standard avec leurs exemples respectifs, ainsi que les différents types d'indicateurs.

Cette recherche identifie les problèmes spécifiques qui affectent le processus de recherche et propose des alternatives de solutions pour promouvoir le développement de processus d'amélioration continue qui contribuent au renforcement du système actuel de gestion de la qualité de la recherche au niveau universitaire.

Il faut mesurer la qualité et l'impact de la recherche car les institutions éducatives sont et doivent être des générateurs permanents de propriété intellectuelle, de connaissances et de ressources humaines, qui impactent les secteurs éducatif, scientifique, économique et social. Les priorités du développement national doivent être clairement définies et, à partir de cette définition, financer ou soutenir les recherches qui répondent à ces priorités.

Face à cette réalité, la question suivante se pose : Comment évaluer la qualité, l'efficience, l'efficacité et l'effectivité du composant recherche ? Parmi les modalités de conclusion des études de premier et deuxième cycles figure le mémoire pour l'obtention du diplôme professionnel. Il est donc nécessaire d'évaluer la pertinence et l'impact des recherches réalisées. Mesurer la qualité du processus de recherche et la formation des filières à profil recherche dans l'enseignement supérieur est essentiel.

Les bénéficiaires directs sont les futurs professionnels formés dans des filières à profil recherche et les enseignants qui n'ont pas encore obtenu le statut d'enseignants-chercheurs. Les bénéficiaires indirects sont la communauté nicaraguayenne. En raison de l'importance du composant recherche pour répondre aux phénomènes et problèmes que la société exige, il a toujours été d'intérêt à la UNAN d'évaluer la pertinence et la qualité et l'impact des recherches réalisées.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, il est nécessaire de définir les indicateurs d'impact et de qualité de la recherche qui permettent d'évaluer son efficacité. Ainsi, les indicateurs de qualité sont ceux associés aux résultats et au fonctionnement des processus clés d'une organisation et sont déterminés sur la base des facteurs et composantes critiques de succès, c'est-à-dire le développement d'actions concrètes et les résultats finaux des processus qui garantissent la réalisation des objectifs. Les indicateurs de qualité mesurent si les actions les plus pertinentes de l'organisation contribuent à l'atteinte des résultats (García et al., 2003).

En ce qui concerne le concept de qualité, celui-ci a évolué depuis la préhistoire jusqu'à nos

jours, mais il atteint sa plus grande pertinence dans l'activité commerciale et dans la dernière moitié du siècle précédent. Plusieurs auteurs de renommée internationale se distinguent, qui mettent l'accent sur certains aspects comme le citent Becerra et al. (2018, s.p.) :

> la qualité comme valeur (Feigenbaum, 1951 ; Abbot, 1955), la qualité comme conformité aux spécifications (Levitt, 1972 ; Gilmore, 1974), la qualité comme satisfaction des exigences (Crosby, 1979), la qualité comme aptitude à l'usage (Juran et Gryna, 1988), uniformité et fiabilité (Deming, 1989).

Selon Horruitiner (2007), le concept de qualité est utilisé pour définir un ensemble de qualités de l'objet d'étude — dans ce cas le processus de formation — préalablement établi, qui constitue un modèle contre lequel sont effectuées des évaluations périodiques dudit processus.

Les indicateurs de qualité sont des instruments de mesure, de caractère tangible et quantifiable, qui permettent d'évaluer la qualité des processus, produits et services afin d'assurer la satisfaction des clients. En d'autres termes, ils mesurent le niveau de conformité aux spécifications établies pour une activité ou un processus donné.

En éducation, les indicateurs remplissent des fonctions informatives, évaluatives et de production de connaissances. Ce qui peut être mesuré peut être mieux compris, et ce qui est mieux compris peut être amélioré. Les institutions éducatives les plus compétitives sont celles qui sont capables d'innover sur le plan technique et organisationnel, de maintenir leur vision entrepreneuriale, dans la recherche constante d'améliorer leurs processus, avec une standardisation croissante, ce qui est obtenu grâce à une bonne gestion administrative. Tout cela découle de la recherche de solutions face à la situation critique qu'elles traversent, laquelle procède du manque d'innovation dans les produits et processus, se maintenant seulement sur le marché en étant sur la défensive, mais sans progrès ni croissance significative.

À l'échelle internationale, l'université du nouveau siècle doit relever d'importants défis face aux changements continus et aux ruptures paradigmatiques croissantes qui surviennent en permanence dans tous les domaines de la connaissance, de la science et de la technologie. Autrement dit, il s'agit de garantir et d'accroître substantiellement les ressources actuelles et potentielles du savoir, en déterminant une relation entre l'enseignement supérieur et la société dans son ensemble.

Au niveau national, il existe un consensus général sur la nécessité d'évaluer et d'accréditer les établissements et programmes d'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne le type, la portée et les caractéristiques de l'enseignement, comme moyen efficace de garantir la qualité et de protéger la foi publique (Consejo Superior de las Universidades Privadas., 2000, p. 2). Dans ce cas, la UNAN-Managua, en tant qu'institution engagée dans la qualité de l'enseignement supérieur et la formation pertinente de ses étudiants, a participé à différents processus, parmi lesquels : l'Autoévaluation Institutionnelle à des fins d'amélioration, le Plan d'Amélioration Institutionnelle, le Processus de Vérification des Normes Minimales de Qualité et le processus d'accréditation internationale du Conseil d'Évaluation et d'Accréditation Inter-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

nationale (CEAI) de l'Union des Universités d'Amérique latine et des Caraïbes (UDUAL). Cet organisme est chargé d'évaluer selon les dimensions suivantes : Gouvernance, Gestion Universitaire et Infrastructure, Formation, Recherche, Création Artistique, Culturelle et Innovation, Lien avec la société et Internationalisation.

Méthodologie

Le paradigme de la recherche était socio-constructiviste. Selon Berger et Luckman (2003), il repose sur le principe que la connaissance du monde réel se construit à partir de processus d'interaction sociale et de mobilisation de ressources persuasives et représentationnelles.

La présente recherche, ayant une approche mixte, a utilisé des méthodes et techniques à la fois qualitatives et quantitatives, telles que : recherche documentaire, méthode ethnographique, analyse de données, enquêtes avec questions fermées, entretiens semi-structurés, observation participante, triangulation et groupes focaux.

Le type d'étude était explicatif, visant à résoudre des problèmes ou à intervenir dans l'histoire. Il englobe aussi bien l'innovation technique, artisanale et industrielle que scientifique. Selon le moment où les événements se sont produits et l'enregistrement des informations, l'étude était rétrospective et, selon la période et la séquence de l'étude, transversale.

L'étude était également ex post facto, c'est-à-dire fondée sur des informations disponibles sur des événements déjà survenus, à partir desquelles des données ont été recueillies à deux niveaux (employeurs et diplômés). Cette méthode a permis d'obtenir des informations en cours de route et sur les produits générés, afin de prendre des décisions sur les ajustements et corrections du programme d'études

La population d'étude était composée des filières de la UNAN avec un profil de recherche (Anthropologues sociaux, historiens et géographes) ; un total de 256. Un échantillonnage aléatoire simple et un échantillonnage de convenance ont été utilisés, avec un total de 60 participants considérés.

Dans la phase documentaire, les sous-phases suivantes ont été réalisées : *(a) Formulation du projet :* Revue des sources secondaires, sources documentaires existantes liées à l'objet d'étude (la qualité de l'éducation). En fonction des objectifs de la recherche, les variables à étudier ont été définies, leur opérationnalisation effectuée et les indicateurs de qualité construits. *(b) Élaboration des instruments :* Conception et validation des instruments de recherche permettant la collecte de données avec leurs tableaux de sortie respectifs, représentant les variables étudiées, à travers des échanges d'information, des questionnaires et des entretiens. Pour l'analyse quantitative, on a commencé avec une idée de recherche, basée sur les hypothèses formulées. Une fois les données numériques collectées, elles ont été transférées dans une matrice, qui a été analysée à l'aide de procédures statistiques.

À partir des données collectées, la base de données correspondante a été conçue en utilisant

le logiciel statistique SPSS, v. 20 pour Windows. Une fois le contrôle qualité des données enregistrées effectué, les analyses statistiqLe paradigme de la recherche était socio-constructiviste. Selon Berger et Luckman (2003), il repose sur le principe que la connaissance du monde réel se construit à partir de processus d'interaction sociale et de mobilisation de ressources persuasives et représentationnelles.

La présente recherche, ayant une approche mixte, a utilisé des méthodes et techniques à la fois qualitatives et quantitatives, telles que : recherche documentaire, méthode ethnographique, analyse de données, enquêtes avec questions fermées, entretiens semi-structurés, observation participante, triangulation et groupes focaux.

Le type d'étude était explicatif, visant à résoudre des problèmes ou à intervenir dans l'histoire. Il englobe aussi bien l'innovation technique, artisanale et industrielle que scientifique. Selon le moment où les événements se sont produits et l'enregistrement des informations, l'étude était rétrospective et, selon la période et la séquence de l'étude, transversale.

L'étude était également ex post facto, c'est-à-dire fondée sur des informations disponibles sur des événements déjà survenus, à partir desquelles des données ont été recueillies à deux niveaux (employeurs et diplômés). Cette méthode a permis d'obtenir des informations en cours de route et sur les produits générés, afin de prendre des décisions sur les ajustements et corrections du programme d'études

La population d'étude était composée des filières de la UNAN avec un profil de recherche (Anthropologues sociaux, historiens et géographes) ; un total de 256. Un échantillonnage aléatoire simple et un échantillonnage de convenance ont été utilisés, avec un total de 60 participants considérés.

Dans la phase documentaire, les sous-phases suivantes ont été réalisées : (a) Formulation du projet : Revue des sources secondaires, sources documentaires existantes liées à l'objet d'étude (la qualité de l'éducation). En fonction des objectifs de la recherche, les variables à étudier ont été définies, leur opérationnalisation effectuée et les indicateurs de qualité construits. (b) Élaboration des instruments : Conception et validation des instruments de recherche permettant la collecte de données avec leurs tableaux de sortie respectifs, représentant les variables étudiées, à travers des échanges d'information, des questionnaires et des entretiens. Pour l'analyse quantitative, on a commencé avec une idée de recherche, basée sur les hypothèses formulées. Une fois les données numériques collectées, elles ont été transférées dans une matrice, qui a été analysée à l'aide de procédures statistiques.

À partir des données collectées, la base de données correspondante a été conçue en utilisant le logiciel statistique SPSS, v. 20 pour Windows. Une fois le contrôle qualité des données enregistrées effectué, les analyses statistiques pertinentes ont été réalisées, en fonction de la nature de chaque variable (quantitative ou qualitative) et guidées par l'engagement défini pour chaque objectif spécifique ; des analyses descriptives ont été effectuées pour les variables nominales et/ou numériqueues pertinentes ont été réalisées, en fonction de la nature de chaque variable

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

(quantitative ou qualitative) et guidées par l'engagement défini pour chaque objectif spécifique ; des analyses descriptives ont été effectuées pour les variables nominales et/ou numériques.

Résultats

La *qualité* d'un produit est toujours complexe à évaluer. La raison en est simple : la mesure de la qualité peut être abordée sous différentes perspectives et présente une multitude de solutions possibles. C'est pourquoi, pour parler de qualité de la manière la plus objective possible, il faut d'abord définir ce que l'on entend par cette qualité, ensuite préciser comment elle sera évaluée et enfin clarifier le niveau de qualité souhaité et s'il est atteignable.

La façon la plus simple d'aborder ces étapes consiste à identifier les objectifs poursuivis en matière de qualité (critères de qualité), à établir un moyen de savoir si ces objectifs sont atteints (indice numérique appelé indicateur) et enfin à établir une plage dans laquelle le niveau de qualité est acceptable et doit se situer (standard de qualité).

Il a été avancé que pour travailler sur la qualité, une condition indispensable est d'évaluer, c'est-à-dire de pouvoir mesurer. Il faut des données et non des impressions, il faut savoir quoi, comment, qui, quand, pourquoi et pour quoi mesurer. C'est là qu'entrent en jeu les critères, les indicateurs et les standards de qualité, qui, comme on le verra, sont intimement liés et permettent d'atteindre les apprentissages attendus. Un bon système d'information et d'évaluation de la qualité d'un système éducatif devrait inclure, en plus des tests de rendement, des indicateurs dérivés des statistiques éducatives traditionnelles et d'autres études sur des aspects particuliers, tels que les ressources des écoles et les processus qui s'y déroulent.

L'intérêt pour les tests de rendement ne doit pas amener à abandonner les indicateurs traditionnels, mais à les perfectionner et à les utiliser conjointement avec les plus récents, tout en continuant à explorer le développement de ceux encore insuffisamment pris en compte, en particulier ceux de pertinence, d'impact et d'équité.

Les indicateurs de gestion deviennent une idée simple et puissante pour mesurer à quel point quelque chose est bien fait ; car on attend des ressources investies dans l'éducation qu'elles soient gérées efficacement et donnent les meilleurs résultats. Par exemple, ils permettent de savoir : quel est le degré de satisfaction des employeurs vis-à-vis des diplômés des filières à profil de recherche en raison de leur prestige issu de leurs compétences ?

Les indicateurs se réfèrent à un certain objet d'analyse (programme, filière, etc.) ; il y a toujours un facteur d'analyse évaluateur, dont dépend l'importance des indicateurs. Par conséquent, dans cette recherche, les facteurs d'analyse suivants ont été sélectionnés : (a) évaluation de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience des recherches sociales. Ainsi est née la question de recherche générale : quel est le système d'indicateurs de qualité nécessaire pour l'évaluation de la formation à la recherche dans les universités du Nicaragua ?

CC BY NC SA

Actuellement, la UNAN -Managua dispose de la Direction de la Recherche et de la Direction de la Gestion de la Qualité Institutionnelle, qui a réussi à concrétiser les principaux éléments théoriques et conceptuels sur la gestion par processus, la gestion de la qualité et le système de gestion de l'information, en obtenant la participation des unités de niveau central dans la conduite de la réalisation des objectifs fixés. La culture de la recherche n'échappe pas à ce but stratégique d'accréditation pour l'excellence académique.

À la UNAN, la gestion de la qualité est assumée comme l'ensemble des politiques, stratégies, actions et procédures visant à maintenir et à soutenir l'amélioration continue à chacun des niveaux de direction, instances académiques et administratives, fonctions et processus stratégiques, clés et de soutien que nous développons pour répondre aux demandes de la société nicaraguayenne.

Le Vice-recteur de l'UNAN - Managua, Luis Alfredo Lobato, dans une interview accordée à Mora et Hernández (2024), déclare que :

> Nous progressons en matière de recherche et, surtout, d'innovation. Aujourd'hui, les Journées de l'Innovation sont déjà perçues sous l'angle technologique, social et des processus (...) elles ne sont plus une surprise, elles font partie d'une dynamique continue. Il y a 4, 5, voire 6 Journées par an consacrées aux concours et à la recherche d'avancées en matière d'innovation et de recherche. Les Journées universitaires du développement scientifique restent une régularité dans nos universités, et nous continuons à progresser malgré le fait que cela reste toujours une tâche inachevée : comment nous grandissons, comment nous progressons dans la recherche. (s.p.)

Dans l'enseignement supérieur cubain, ce concept de qualité est compris comme le résultat de la combinaison de l'excellence académique et de la pertinence globale. Le degré de pertinence sociale d'un programme ou d'une institution est mesuré par l'impact social qu'il génère, par le flux de répercussions et de transformations de sens qui se produisent objectivement dans la société environnante, vraisemblablement comme effet de l'ensemble des contributions réalisées par ce programme (Águila, 2012).

Selon Martín et al. (2015), il existe des indicateurs clés dans l'évaluation :

1. Pertinence et impact social : Réponse apportée par la filière pour atteindre le développement durable du pays et de la région, le renforcement de l'identité culturelle de la société cubaine, la formation intégrale des professionnels, la prise en compte des idéaux de justice et d'équité qui caractérisent notre système social.
2. Les étudiants, enseignants, spécialistes, diplômés et employeurs sont satisfaits de la formation à la recherche atteinte dans la filière.
3. Les diplômés relèvent pleinement les défis de recherche de la profession en adéquation avec la dynamique accélérée de la science et de la technologie dans le développement économique et social du pays.
4. Les enseignants et spécialistes démontrent, par leur production scientifique et surtout

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

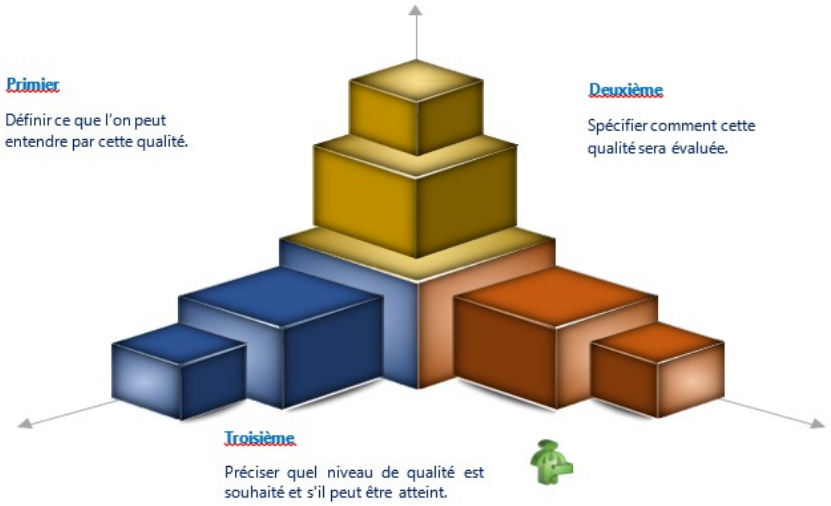
par leur mode d'action, une véritable culture de la recherche.

5. Les enseignants et spécialistes doivent se distinguer par leurs qualités de chercheurs en tant qu'éducateurs, fondées sur une solide formation politico-idéologique, scientifique-technologique et professionnelle.
6. Les enseignants du corps professoral de la filière possèdent une grande capacité pour le travail professionnel et de recherche scientifique, reconnue par la communauté universitaire et la société, un nombre important d'entre eux détenant le grade scientifique de Docteur et le titre académique de Maître ou Spécialiste.
7. La direction des travaux de recherche de cours et de diplômes est également assurée par des enseignants et spécialistes hautement qualifiés. Dans cette recherche, les critères suivants ont été pris en compte :

Face à cette réalité, et dans le but que les recherches en éducation au niveau supérieur soient efficientes, efficaces et effectives, a été élaboré le *Système d'Indicateurs de Qualité : Évaluation de la Formation à la Recherche au niveau supérieur*, qui comprend 140 indicateurs pour les dimensions de la recherche : (a) Projet de recherche, Programmes de formation à la recherche ; (b) Ressources humaines en recherche et Infrastructure en recherche, évaluées selon l'efficacité, l'efficience et l'effectivité de la recherche ; (c) Capacité à investiguer les réalités socio-culturelles, afin d'analyser de manière intégrale l'être humain et sa culture (indicateurs appliqués dans les cursus d'anthropologie, d'histoire et de géographie) ; (d) Capacité à formuler des projets sociaux avec une pertinence culturelle, qui contribuent au développement humain durable ; (d) Capacité à promouvoir le dialogue interculturel, afin de favoriser la coexistence locale et de renforcer les identités, entre autres éléments clés ; (e) Utilisation et pertinence de la recherche scientifique à partir de la bibliométrie, entre autres. La Figure 1 résume en trois étapes la façon d'atteindre une bonne qualité.

Figure 1

Processus pour atteindre une qualité de manière objective



Note : Élaboration propre (2025).

La manière la plus simple d'aborder ces étapes a été d'identifier les objectifs poursuivis en matière de qualité (critères de qualité), d'établir une façon de savoir si nous atteignons ces objectifs (indice numérique qui indique où l'on en est et que l'on appelle indicateur) et, enfin, de définir une plage dans laquelle le niveau de qualité est acceptable et doit se situer (standard de qualité).

En conséquence, chaque critère a reçu une note de zéro à cinq, de sorte que les indicateurs ayant obtenu des scores entre 13 et 15 ont été classés en priorité 1, ceux ayant obtenu des scores entre 10 et 12 ont été classés en priorité 2, et ceux ayant obtenu des scores inférieurs à 10 ont été classés en priorité 3. Pourquoi ces indicateurs ont-ils été sélectionnés ? Ils ont été retenus parce que le projet de recherche constitue l'unité à partir de laquelle les informations sont recueillies auprès des universités publiques concernant les intrants et les produits.

Discussion des Résultats

Les concepts d'*effectivité, d'efficience* et d'*efficacité* sont fondamentaux dans l'évaluation de la qualité et peuvent être utilisés comme *critères et indicateurs clés dans un Système* d'Indicateurs de Qualité, en particulier lors de l'évaluation de la *formation à la recherche*.

Le système d'indicateurs de qualité est l'ensemble des indicateurs associés aux résultats et au fonctionnement des processus clés d'une organisation, déterminés sur la base des facteurs et des composantes critiques de succès, c'est-à-dire le développement d'actions concrètes et les résultats finaux des processus qui garantissent l'atteinte des objectifs.

La qualité de la formation à la recherche est toujours complexe à évaluer. La raison en est simple : la mesure de la qualité peut être abordée sous différents angles et comporte une multitude de solutions possibles. C'est pourquoi il est nécessaire de parler de qualité de la manière la plus objective possible.

La qualité de la formation à la recherche est toujours complexe à évaluer. La raison est simple : la mesure de la qualité peut être abordée sous différents angles et comporte une multitude de solutions possibles. C'est pourquoi il est nécessaire de parler de qualité de la manière la plus objective possible.

Pour travailler sur la qualité, une condition indispensable est l'évaluation, c'est-à-dire la capacité à mesurer. Que mesure l'*efficacité* ? Le degré de réalisation des objectifs fixés. L'*efficience* mesure la relation entre les ressources utilisées et les résultats obtenus. Elle implique d'atteindre les objectifs avec le moindre usage possible des ressources (temps, argent, effort). L'*effectivité* est la capacité du système à générer des impacts positifs réels dans son environnement. Il faut des données, pas des impressions. Il est nécessaire de savoir quoi, comment, qui, quand, pourquoi et dans quel but la mesure est réalisée. C'est ici que les critères, indicateurs et normes de qualité, étroitement liés, entrent en jeu.

De même, il a été constaté que la participation des enseignants aux processus de recherche

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

est un élément clé pour la production de connaissances et l'amélioration de l'éducation. Analyser leur rôle en termes d'efficacité, d'efficience et d'effectivité a permis de comprendre comment leur implication influence les résultats du processus de recherche et la transformation de l'environnement éducatif.

En ce sens, la participation des enseignants à la recherche peut être évaluée positivement ou négativement selon l'efficacité (atteinte des objectifs), l'efficience (gestion des ressources) et l'effectivité (impact réel, compris comme un changement durable dans la condition des personnes et de leur environnement provoqué par une chaîne d'événements ou une modification du fonctionnement d'un système à laquelle la recherche, les innovations et les activités connexes ont contribué, à condition qu'il y ait une articulation adéquate entre leur rôle d'enseignant et leur rôle de chercheur. Pour maximiser ces aspects, il a été jugé essentiel que les institutions éducatives offrent formation, temps et reconnaissance au travail de recherche des enseignants.

Conclusions

La recherche est devenue synonyme de qualité. Une université qui ne produit pas de recherche ne contribue pas au développement des connaissances et se retrouve donc reléguée dans le contexte académique ; un enseignant qui ne fait pas de recherche ne parvient pas à se développer professionnellement ni académiquement. Compris dans ce contexte, la formation à la recherche constitue une voie d'accès vers une nouvelle société.

Il en résulte que l'efficacité de la recherche signifie bien faire les choses pour atteindre le résultat attendu. Elle se concentre sur la capacité d'une personne à réaliser des tâches de recherche. Elle peut être mesurée à l'aide d'indicateurs qui reflètent le niveau de productivité atteint. Ainsi, il est conclu que l'efficience de la recherche consiste à se concentrer sur l'utilisation des ressources et du temps requis, à faire ce qu'il faut pour obtenir le résultat et à optimiser les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif. Elle peut être mesurée par des indicateurs reflétant le niveau de qualité avancé.

Enfin, il est conclu que l'effectivité est la combinaison de l'efficacité et de l'efficience pour atteindre le résultat attendu. Elle se concentre sur la meilleure manière d'atteindre un objectif. C'est la qualité maximale que l'on peut atteindre pour remplir l'objectif stipulé. Elle peut être mesurée à l'aide d'indicateurs de résultats reflétant des données sur les niveaux de productivité et de qualité atteints.

Références

Águila, C. V. (2012) El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana, 36(12),1-6. https://rieoei.org/rie/article/view/2886

Becerra, L. F. Á. Andrade, O. A. M. et Díaz, G. L. I. (2018). Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación: Universidad de Otavalo, Ecuador. *Actualidades Investigativas*

en Educación, 19(1), 1-32. https://www.redalyc.org/journal/447/44759854020/html/

Berger, P. L. et Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Consejo Superior de las Universidades Privadas. (2000). *Informe del Congreso Académico*. Managua. COSUP.

García, P. M., Ráez G., L., Castro, R. M., Vivar, M. L. et Oyola, V. L. (2003). Sistema de Indicadores de Calidad I. *Industrial Data*, 6(2), 63-65. https://www.redalyc.org/pdf/816/81660210.pdf

Martín, G. A., Viltes, S. H., Batista, V. J. et Romero, G. M. (2024). Evaluación de las competencias profesionales de egresados de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 18(2), . http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-18992024000200003&lng=es&tlng=es

Mora, A. et Hernández, A. (2024). Entrevista al Doctor Luis Alfredo Lobato Vicerrector de la UNAN-Managua. *el19digital*. https://www.el19digital.com/articulos/ver/159623-entrevista-al-doctor-luis-alfredo-lobato-vicerrector-de-la-unan-managua

Horruitiner, S. P (2007). Modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-13. https://rieoei.org/RIE/article/view/2252/3261

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua. (Agosto de 2020). Proyecto Institucional. Managua: UNAN. https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto- institucional.pdf

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Essais
Ensayos

Les défis des enseignants dans l'encadrement d'apprentissages compétitifs en dehors de leur spécialité

Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad

Mayra Daniella Escobar Rivas
https://orcid.org/0009-0006-1163-4190
Santa Bárbara, État de Barinas / Venezuela

Reçu le : mai / 8 / 2025 **Accepté :** mai / 28 / 2025

Comment citer cet article : Escobar, R. M. D. (2025). Les défis des enseignants dans l'encadrement d'apprentissages compétitifs en dehors de leur spécialité. *Revista Digital de Investigación y Postgrado,* 6(12), 199-207. https://doi.org/10.59654/0ycs4z44

* Doctorant en éducation, Master en Sciences de l'Éducation, Mention Enseignement Universitair, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Spécialiste en Évaluation Éducative, Universidad Valle del Momboy, Venezuela. Enseignant Titulaire (Agrégé) à l'Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Campus Santa Bárbara, rattaché au Programme Sciences de l'Éducation et Humanités du Vice-Rectorat de Planification et Développement Social, Venezuela. Email de contact : mayradaniella.17@gmail.com

Résumé

L'essai analyse les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils guident les apprentissages dans des domaines hors de leur spécialité, soulignant la nécessité d'un enseignement universitaire basé sur les compétences, favorisant la pensée critique, l'autonomie et la résolution de problèmes complexes. Il critique les modèles traditionnels, behavioristes et répétitifs, qui limitent la créativité des étudiants, et propose une approche transdisciplinaire, humaniste et éthique, intégrant des technologies comme l'intelligence artificielle. Il met en évidence l'importance d'enseignants dotés de compétences pédagogiques, de vocation et d'adaptabilité, capables de créer des environnements d'apprentissage significatifs. De plus, il analyse la crise des spécialistes au Venezuela, exacerbée par la migration des enseignants et des conditions de travail défavorables, exigeant des politiques de formation pour combler ces lacunes. Le texte conclut que l'enseignement véritablement compétitif transcende la technique, nécessitant des enseignants réflexifs, engagés dans la formation intégrale et la transformation sociale.

Mots-clés : Éducation basée sur les compétences, adaptabilité des enseignants, apprentissage transdisciplinaire, crise éducative (Venezuela), pédagogie critique.

Resumen

El ensayo analiza los desafíos del profesorado al guiar aprendizajes en áreas fuera de su especialidad, destacando la necesidad de una enseñanza universitaria basada en competencias que fomente el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas complejos. Critica los modelos tradicionales, conductistas y repetitivos, que limitan la creatividad estudiantil, y propone un enfoque transdisciplinario, humanista y ético, integrando tecnologías como la inteligencia artificial. Subraya la importancia de docentes con habilidades pedagógicas, vocación y adaptabilidad, capaces de crear entornos de aprendizaje significativo. Además, analiza la crisis de especialistas en Venezuela, exacerbada por migración docente y condiciones laborales adversas, exigiendo políticas de capacitación para suplir estas carencias. El texto concluye que la verdadera enseñanza competitiva trasciende lo técnico, requiriendo docentes reflexivos, comprometidos con la formación integral y la transformación social..

Palabras clave: Educación basada en competencias, adaptabilidad docente, aprendizaje transdisciplinario, crisis educativa (Venezuela), pedagogía crítica.

Les défis des enseignants dans l'encadrement d'apprentissages compétitifs en dehors de leur spécialité

Actuellement, les étudiants universitaires exigent un enseignement compétitif, qui favorise l'autodécouverte, l'éveil et l'activation : qui il est en tant que personne, quelles sont ses habiletés, vertus, compétences, capacités, idées, potentialités et pensées qu'il a consolidées tout au long de son parcours de vie et académique. Ils ont également besoin de ce modèle d'enseignement compétitif pour identifier les solutions inédites dont ils disposent afin de résoudre des tâches quotidiennes, de

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

comprendre des problématiques sociales, professionnelles, politiques, économiques et culturelles.

De même, les réalités mondiales, nationales, locales et institutionnelles de différentes natures exigent le développement d'une autre approche éducative au niveau universitaire, qui améliore l'épanouissement de la personne en tant qu'être vivant, pensant, rationnel et humain, ainsi que du professionnel en tant que sujet technique, qualifié et spécialisé dans un domaine académique précis, ou en tant que professionnel intégral et transdisciplinaire. Il faut laisser derrière soi le modèle traditionnel et s'orienter vers une direction qui valorise une réflexion critique sur les processus d'enseignement-apprentissage, en reconnaissant les compétences, habiletés, aptitudes, dons et vertus des étudiants.

À ce sujet, Zhizhko (2017) souligne qu'au niveau universitaire, l'enseignement par compétences exige que celles-ci s'articulent avec l'expérience. Cependant, la tâche n'est pas simple : pour y parvenir, il faut intégrer l'expérience dans le processus formatif lui-même, sans pour autant altérer la manière dont l'étudiant perçoit et explique le monde ou les réalités.

Néanmoins, il est nécessaire de souligner qu'il existe un besoin urgent de promouvoir cette méthodologie, car on observe encore dans les salles de classe des étudiants en formation académique soumis à un modèle d'accompagnement, de tutorat et d'orientation qui perpétue un système d'apprentissage archaïque, behavioriste, répétitif et improductif. Un système qui n'aide ni à penser, ni à comprendre, ni à résoudre les situations auxquelles l'étudiant universitaire est confronté. En d'autres termes, on développe un enseignement discriminatoire, car il limite l'étudiant à ne pas produire à partir de sa propre pensée, mais à reproduire celle des autres, l'isolant ainsi d'un savoir critique, éclectique et holistique.

Dans ce sens, il est prioritaire de promouvoir cette approche méthodologique, car persistent encore dans les salles de classe des modèles d'accompagnement basés sur des schémas d'apprentissage dépassés, behavioristes, répétitifs et inefficaces. Ces modèles ne favorisent ni la réflexion, ni la compréhension, encore moins la résolution autonome de problèmes. Par conséquent, on continue de promouvoir un enseignement limité et discriminatoire, qui empêche l'étudiant de produire des connaissances depuis sa propre perspective et le soumet à reproduire la pensée d'autrui, l'éloignant ainsi d'un savoir critique, éclectique et global.

Autrement dit, il est nécessaire de concrétiser une éducation universitaire centrée sur la compréhension de ce que l'étudiant apprend et comment il l'apprend, afin qu'il se consolide en une ressource, une opportunité ou un outil vivant, au service de tous les acteurs du processus éducatif. Ainsi, on pourra obtenir le plein développement des capacités, dons, potentialités, compétences et vertus de chacun, tout en promouvant un futur professionnel capable de prendre des décisions fondées sur ses propres réalisations et aspirations. Comme le souligne Lora (2020, p. 84), les compétences doivent se centrer sur « ce que l'on peut faire, ce que l'on sait faire et ce que l'on a la volonté de faire (Être, Faire, Savoir-Faire) ». Sans négliger, comme le précise Rodríguez (2003, p. 82), « l'importance d'être à jour sur les sujets pertinents et d'offrir des critères

de validation des connaissances ».

Dans cet ordre d'idées, il est indispensable d'avoir un enseignant universitaire doté de qualités compétitives, qui enseigne dans son domaine de spécialisation. L'idéal est qu'il commence par incarner dans son agir, son être, sa recherche, sa coexistence et ses émotions les traits d'un enseignant compétent. Autrement dit, qu'il promeuve, pratique et démontre un enseignement basé sur les compétences. Cet appel est lancé depuis plusieurs années. Ainsi, Ortega y Gasset (1976, p. 49) affirmait : « Il faut enseigner uniquement ce qui peut être enseigné, c'est-à-dire ce qui peut être appris... ». Ici, le regard se porte sur le curriculum et les objectifs à concevoir. Mais la question va plus loin : il faut prêter attention à la condition humaine et au rôle sur la Terre-Patrie, comme l'affirme Morin (1999).

De nombreux défis mondiaux émergent dans divers domaines, phénomènes et événements qui exigent, avec urgence, un enseignement universitaire formant réellement des personnes compétentes capables de connaître, d'expliquer et d'orienter, depuis leur domaine et au-delà, ce qui se passe dans le monde. Il est nécessaire de former et d'instruire sans négliger l'éthique, l'environnement, la technologie, la science et la psychologie, mais surtout, sans perdre de vue le sens du bien commun.

Il est temps que le professeur universitaire assume avec fermeté les défis épistémologiques auxquels il fait face, qu'il s'engage dans sa mission formative et développe sa capacité à s'exprimer avec versatilité sur n'importe quel sujet, de manière assurée, réfléchie, critique et profondément humaine. La formation par compétences des futurs professionnels représente une opportunité précieuse d'éduquer également aux valeurs. Il ne faut pas oublier que le professeur universitaire est le pilier fondamental des processus de formation, d'accompagnement, de conseil, d'orientation et de qualification. Enseigner à être compétent ne se réduit pas uniquement à la transmission de contenus ou au respect des aspects curriculaires définis par le profil académique ; cela ne se limite pas non plus à analyser un événement ou un phénomène social sous un seul angle. Former aux compétences exige de mettre en action la totalité de l'être humain, ce qui implique d'intégrer les processus cognitifs, les émotions, la socialisation et l'expérience comme axes fondamentaux de l'apprentissage significatif.

Il s'agit d'une *weltanschauung*, cosmovision ou worldview : étudier la réalité à travers un regard interne et externe (visible et invisible), chercher de nouveaux paradigmes, repenser une véritable compréhension et explication de l'événement qui attire l'intérêt de l'étudiant, le préoccupe ou constitue un défi pour lui. Cependant, cela ne peut être atteint que si le professeur universitaire fait ses débuts avec agilité, versatilité et éclectisme curriculaire, ou à travers des stratégies interactives comme les débats, les tables rondes ou les discussions en classe.

Dans cette perspective, il ne faut pas négliger les techniques, méthodes, ressources, contextes d'apprentissage ou stratégies didactiques, ni les nouvelles technologies comme l'intelligence artificielle. Cela implique de réexaminer les théories épistémologiques, ontologiques, axiologiques, ainsi que les capacités critiques et interprétatives de tous les acteurs du processus. Plus

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

les idées émergent, plus la connaissance s'enrichit et l'intelligence de tous s'améliore. Il faut abandonner cette "intelligence aveugle" que dénonce Morin.

Dans la mesure où un professeur universitaire se discipline et se projette par intérêt personnel vers un enseignement par compétences, sans craindre les risques, défis ou exigences de cette approche, la société, les entreprises, les familles et les autres institutions pourront compter sur des professionnels capables de faire des propositions, prendre des initiatives, répondre à des exigences individuelles ou collectives. On disposera également de professionnels dynamiques, critiques, autonomes, émancipés intellectuellement et aptes à apporter des solutions aux problématiques de leur environnement.

C'est pourquoi il est nécessaire que le professeur possède des attitudes, compétences et aptitudes, parmi lesquelles se distinguent, selon Santiago et Fonseca (2016, p. 193) : « le professionnalisme, la discipline, la responsabilité, l'éthique, les valeurs ou la stabilité mentale et émotionnelle ». Freire (2004) et Dewey (1998) mentionnent qu'ils doivent être stimulants et critiques. Pour sa part, Escámez (2013, p. 17) indique qu'un professeur compétitif cherche à créer « des environnements favorables à l'apprentissage où ses étudiants atteignent les plus hauts niveaux de développement ».

Cependant, l'enseignement véritablement compétitif ne se limite pas à un enseignement spécialisé ou technique. De nombreux professeurs ayant cette qualification professionnelle éprouvent des difficultés à faire comprendre ce qu'ils tentent d'expliquer et de démontrer, en raison de leur manière d'être ou de leur condition personnelle qui transparaît au quotidien. Une bonne attitude, la sensibilité, la réflexion, la vocation, la recherche, la consultation, la capacité d'évaluer, l'expérience, l'analyse et la confrontation des théories sont indispensables.

Il convient de souligner que l'enseignement véritablement compétitif ne se limite pas au spécialisé ou au technique. Même des professeurs solidement formés dans leur discipline peuvent rencontrer des difficultés à communiquer et démontrer efficacement leurs connaissances, souvent en raison d'attitudes personnelles ou de pratiques peu réflexives. C'est pourquoi il est essentiel de cultiver une attitude proactive, une vocation authentique, une pensée critique et une ouverture au dialogue entre les théories.

De même, il est fondamental d'intégrer la recherche constante, l'évaluation formative et l'analyse des contextes, comme l'exige l'approche par compétences pour former des professionnels émancipés et capables de résoudre des problématiques complexes. C'est seulement ainsi qu'on surmontera "l'intelligence aveugle" - pour reprendre l'avertissement de Morin (1999) - et qu'on consolidera un apprentissage qui, depuis l'éthique, l'autodiscipline et la créativité pédagogique, transforme tant les acteurs du processus que leurs environnements.

Dans la mesure où l'on comprend et valorise ces conditions, l'enseignement universitaire s'amé-

liorera, et on cessera de vivre de prestiges académiques qui souvent ne produisent que rejet et isolement scolaire, parce qu'on ne trouve ni sens logique ni réflexif à ce qui est enseigné dans les universités.

Un véritable enseignant compétitif qui se pose des défis dans l'enseignement réfléchit au fait que, spécialiste ou non, ce qui importe pour les étudiants c'est son action, le rôle, la fonction, les apports, la satisfaction des bénéfices, et l'apprentissage significatif, constructif, humaniste, critique, éclectique et holistique qu'il leur procure pour créer ou repenser de nouvelles expériences, témoignages et savoirs articulés à ce qu'ils vivent au quotidien. C'est seulement ainsi qu'ils comprennent qu'ils transcendent d'une approche d'enseignement traditionnelle et réceptive à une approche basée sur les compétences, qui leur permet d'unir le qualitatif et le quantitatif dans une même rencontre formative, valorisant tout leur potentiel multidimensionnel en tant que personne et non comme simple étudiant.

Bien entendu, cette nouvelle posture d'enseignement incite l'enseignant à manifester un plus grand engagement, responsabilité, vocation, habiletés, compétences et amour pour ce qu'il "fait". Autrement dit, qu'il soit plus autodidacte, inédit, ingénieux, motivationnel, humaniste, bref ; qu'il exprime une épistémologie complexe, transdisciplinaire et globale sur ce qu'il enseigne pour l'aider à auto-comprendre, découvrir et reconnaître comment l'étudiant apprend le plus efficacement en ces temps de changements universels, que ce soit par compétences ou par duplication d'idées et de connaissances d'autrui.

En effet, il doit réfléchir pour ne pas finir par former seulement par apprentissage, ou pour remplir les objectifs et buts curriculaires du domaine d'enseignement qu'il dispense. Car l'idéal est qu'il conduise à offrir à la société d'abord une personne dotée d'un grand humanisme, puis un professionnel multidimensionnel, sûr, versé, éclectique et complexe, capable de se développer avec autonomie et maîtrise de soi, sans imiter les pensées d'autrui. Rico et Ponce (2022, p. 80) ajoutent à ce propos que "les enseignants compétents sont capables de résoudre des situations diverses dans différents contextes, pour lesquelles le connaissance vue depuis une perspective conceptuelle ou disciplinaire s'avère insuffisante".

En ce sens, un enseignant doté de particularités compétitives est celui qui se manifeste même sans être expert dans son domaine d'enseignement comme tuteur, accompagnant et guide depuis l'humain, l'éthique, l'épistémologique, le social, le culturel, l'empirique, le scientifique et le technique. C'est donc le professionnel qui s'exprime et agit comme un tout dans le développement tant de l'enseignement que de l'apprentissage de l'étudiant.

Cet enseignant explique, fait et évalue depuis ce qu'il maîtrise jusqu'à ce qu'il ignore, sans craindre de se tromper, parce qu'il réfléchit que de l'erreur peut naître un désir de chercher des connaissances pour vérifier, démontrer la réalité ignorée et améliorer le concept ou l'habileté qu'il ne possédait pas. Car à travers l'essai et l'expérimentation, on apprend aussi et on postule de nouvelles théories de connaissances qui émergent du faire, du vivre ensemble et de l'interpréter,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

étant significatives pour le producteur du savoir.

D'autre part, l'important dans l'enseignement par compétences n'est pas de savoir si l'enseignant est spécialiste ou non dans le domaine académique qu'il développe, ni s'il est un excellent accompagnateur du processus d'apprentissage, ni un tuteur responsable atteignant un nombre d'objectifs spécifiques dans une discipline curriculaire. Dès lors, le défi fondamental réside dans la compréhension et la réflexion sur les actions particulières à appliquer, activer et impulser pour que l'étudiant déploie ou révèle les habiletés, compétences, capacités, vertus et dons qui ont été sous-exploités à d'autres niveaux d'étude et qui doivent se transformer en compétences spécifiques pour apporter des réponses contextualisées et du sens à l'analyse des préoccupations, interrogations, doutes ou curiosités émergeant dans l'acte éducatif.

Cependant, il est nécessaire de mentionner qu'actuellement, dans le cas des enseignants spécialistes au niveau basique au Venezuela, comme le rapporte le Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation (2025), il existe un déficit de quinze mille enseignants. De même, dans les universités vénézuéliennes, un exode d'enseignants est en cours, comme l'indiquent Linarez et Linarez (2019). Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1999), il y a une fuite des cerveaux. Parallèlement, l'attribution de charges horaires à des enseignants ayant différents profils académiques augmente, ce qui entraîne des défis, des questionnements et des critiques accrues envers la praxis enseignante.

Certes, le déficit d'enseignants spécialisés ne diminuera pas si l'on maintient la réalité salariale, économique, le traitement et l'endoctrinement éducatif présents dans les universités, et cela conduira à diverses études et à un examen approfondi des professionnels souhaitant continuer à offrir le processus d'enseignement, afin qu'ils s'auto-forment, prennent conscience, se disciplinent et s'alignent sur des approches éducatives répondant réellement aux besoins des étudiants et aux exigences intellectuelles du monde, qu'ils soient ou non compétents dans ce qu'ils enseignent.

De même, il est nécessaire que les autorités universitaires et l'État réfléchissent à cette problématique de déficit professionnel et apaisent la migration spécialisée, ou qu'ils proposent des mécanismes allant au-delà de la formation, du conseil et de l'accompagnement des enseignants non spécialisés, pour qu'ils deviennent compétents dans ce qu'ils enseignent. Certains éprouvent en effet des difficultés à répondre aux exigences multidimensionnelles et épistémologiques des étudiants actuels, ou à continuer de démontrer que la qualité académique et compétente relève davantage de principes humains que du simple respect curriculaire d'un nombre d'objectifs développés.

Il existe une reconnaissance et une préoccupation, même de la part de l'Organisation des Nations Unies et des entités compétentes, concernant les défis d'enseignement auxquels fait face un enseignant lorsqu'il oriente et dirige un apprentissage non spécialisé. C'est pourquoi, de notre point de vue, il est nécessaire de freiner la migration enseignante au niveau universitaire à travers des politiques nationales et internationales, et de mettre en œuvre massivement, via les universités, une formation pour les enseignants non spécialistes répondant aux besoins te-

chniques que ne reçoivent pas les étudiants en formation.

Comme idées finales de cet essai, il faut souligner que l'obsolescence des méthodes traditionnelles basées sur la mémorisation, qui annulent la capacité critique de l'étudiant, est évidente. Face à cela, il est impératif d'appliquer un modèle par compétences intégrant savoir, faire et être, articulant théorie et expérience réelle. Cette approche exige des enseignants facilitant des apprentissages significatifs, liés à des problématiques sociales et professionnelles, dépassant la reproduction mécanique de connaissances. La transition nécessite de repenser les curriculums et les pratiques pédagogiques vers l'autonomie et l'innovation.

On conclut également qu'un enseignant compétitif ne se limite pas à maîtriser des contenus, mais combine professionnalisme, éthique et habiletés socio-émotionnelles pour guider des apprentissages multidimensionnels. Même sans spécialisation, il doit agir comme facilitateur, favorisant le dialogue interdisciplinaire et s'adaptant à des contextes divers. Son succès réside dans sa vocation, son autocritique et sa capacité à apprendre avec ses étudiants, transformant les limites en opportunités de croissance collective.

Au Venezuela, l'exode enseignant et le manque de spécialistes aggravent les défis éducatifs. Les bas salaires et les conditions de travail précaires découragent le maintien de professionnels qualifiés. Des politiques publiques urgentes sont nécessaires pour freiner cette migration et former des enseignants non spécialisés, garantissant ainsi la qualité éducative. La solution n'est pas seulement technique, mais structurelle, nécessitant des investissements dans la formation continue et la reconnaissance du travail enseignant.

L'enseignement moderne exige d'intégrer les technologies (comme l'IA) et des stratégies interactives (débats, études de cas) pour développer des compétences analytiques. Selon Morin, cela implique de surmonter "l'intelligence aveugle" par des approches holistiques reliant connaissance, éthique et contexte global. L'enseignant doit maîtriser les outils numériques et promouvoir une vision critique, préparant les étudiants à des réalités en constante évolution.

Enfin, on conclut que la formation compétitive doit prioriser des valeurs comme le bien commun, l'empathie et la responsabilité sociale. Freire et Dewey soulignent que l'enseignant doit être un stimulateur critique, pas un simple transmetteur d'information. Cela implique d'équilibrer le technique et l'humain, en formant des professionnels capables de résoudre des problèmes dans une perspective intégrale, éthique et émancipatrice, transcendant les demandes curriculaires traditionnelles.

Références

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Escámez, S. J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Estudios*, 254, 11-27.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss254/9/

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Linarez, V. G. D. et Linarez, V. G. D. (2019). Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Scientific*, 4(14), 141-162. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154008/html/

Lora, G. H. S., Castilla, P. S. e Gómez, F. M. C. (2020). La gestión por competencias como estrategia para el mejoramiento de la eficiencia la eficacia organizacional. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 83 – 94. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6291

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025). *Así incrementa el Ministerio de Educación el número de docentes especialistas*. https://www.mppe.gob.ve/noticias/2025/05/21/así-incrementa-el-ministerio-de-educación-el-número-de-docentes-especialistas/#:~:text=Así%20incrementa%20el%20Ministerio%20de%20Educación%20el%20número%20de%20docentes%20especialistas&text=El%20sistema%20educativo%20venezolano%20presentaba,ministro%20del%20área%2C%20Héctor%20Rodríguez.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186433

Ortega y G. J. (1976). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. Ediciones de la Revista de Occidente.

Rico, G. M. et Ponce, G. A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 27(92), 77-101, 2022.

Rodríguez, E. S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670568

Santiago, G. R. et Fonseca, B. C. D. (2016). *Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro*. EDETANIA, 50, 191-208. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/27/26

Zhizhko, E (2017). *Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio*. Universidad Autónoma de Zacatecas. ile:///C:/Users/Carmen/Downloads/Dialnet-CompetenciasEnLaEducacionProfesional-6475486.pdf.

Politique éditoriale de la revue

La REDIP convie semestriellement à des contributions, en informant la communauté scientifique de la date par le biais de son site web, par courriel et sur les réseaux sociaux. Les travaux soumis après la date limite ne seront pas acceptés. Des contributions originales et inédites sont reçues concernant 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 de l'environnement, des sciences biologiques, des sciences de la santé, des sciences de l'informatique, des sciences mathématiques et d'autres domaines. Sept (7) types de travaux sont publiés :

- *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 publiées dans la revue REDIP*. Ils ne doivent pas dépasser 15 (quinze) pages. Le droit de réplique de l'auteur de l'article commenté est accepté. Le commentaire critique et la réponse respective 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.
- *Résumé de thèses doctorales*. Ils ne doivent pas dépasser 20 (vingt) pages.
- *Communications issues de présentations* lors de journées, séminaires et congrès régionaux, nationaux ou internationaux, sous la forme de dossiers ou de numéros spéciaux.
- *Thèmes 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 la soutenance (jour, mois et année). (c) Directeur de travail. (d) Jury. (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 (une) page, références ne dépassant pas 1 (une) page.

Des nécrologies peuvent également être incluses, elles seront demandées en temps voulu par le comité éditorial à des membres de la communauté scientifique. Le comité éditorial pourra sélectionner un article par volume pour être commenté par deux spécialistes du sujet, conformément aux critères des commentaires critiques, afin de favoriser la discussion d'idées dans le domaine de la recherche.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Les auteurs, qu'ils soient professionnels ou étudiants, peuvent soumettre leurs contributions en espagnol en tenant compte des normes éditoriales.

Bien que les auteurs ne soient pas tenus de payer pour publier dans REDIP, ils ne recevront aucune rémunération pour leurs contributions. Les auteurs des travaux dans les modalités précédemment mentionnées recevront un certificat de publication de leur travail publié. Les évaluateurs recevront également leur certificat d'arbitrage pour le travail publié.

Normes de Publication

Les normes à suivre peuvent être consultées sur :
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instructions aux 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 doit contenir le manuscrit peuvent être consultées sur : https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito

Procédure suivie pour la réception, la sélection et l'évaluation des manuscrits originaux

La procédure à suivre pour l'arbitrage du travail présenté peut être consultée à l'adresse suivante :https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion.

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 de rédaction procède à une révision des manuscrits qui répondent aux objectifs et au champ d'application de la publication, conformément aux Normes de Publication en ce qui concerne la longueur du texte, la présence d'un résumé, les mots-clés, le système de citations et de références utilisé, le caractère inédit, la pertinence thématique et l'adéquation au genre, entre autres.

Après avoir passé cette première sélection, les textes poursuivent le processus éditorial de la REDIP. Le système d'évaluation est basé sur une méthode de "double pair anonyme". Lors du processus d'évaluation par les pairs, les cas suivants peuvent se présenter

- *Respecte les normes et le profil de la REDIP :* passe au processus d'arbitrage.
- *Ne respecte pas les normes ni le profil de la REDIP :* est retourné à l'auteur(e) pour qu'il/elle effectue les ajustements nécessaires.
- *N'est pas pertinent en fonction du profil de la REDIP :* est retourné à l'auteur(e). Dans tous les cas, toute décision est communiquée à l'auteur(e).

Ensuite, tous les articles (à l'exception des travaux demandés par la direction de la revue à des experts de renommée reconnue) sont soumis à un processus d'évaluation réalisé par des professeurs et des chercheurs spécialisés dans le domaine abordé par l'article, qu'ils soient locaux, nationaux ou internationaux, avec une vaste expérience en écriture académique et scientifique. Chaque article est envoyé à un évaluateur, sans aucun élément ni référence pouvant identifier son auteur.

Avec l'article, une communication est envoyée à l'arbitre dans laquelle la direction de la REDIP lui demande d'évaluer l'article, en insistant sur le fait que, s'il/elle accepte, il/elle doit répondre dans un délai de 30 jours. De plus, pour guider l'évaluation, les Normes de publication dans la REDIP, le Protocole d'évaluation et d'arbitrage des articles pour la REDIP, ainsi qu'une fiche d'évaluation incluant des aspects diagrammatiques, linguistiques, discursifs, méthodologiques et conceptuels à considérer dans l'évaluation des articles, sont envoyés.

Une fois l'évaluation de l'article terminée, l'arbitre doit envoyer à la Direction de la REDIP la fiche d'enregistrement avec son estimation correspondante et la décision dûment argumentée concernant la publication ou non de l'article, ainsi que les recommandations éventuelles. La décision de la commission d'arbitrage est sans appel.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Une fois l'évaluation de l'article terminée, l'arbitre doit envoyer à la Direction de la REDIP la fiche d'enregistrement avec son estimation correspondante et la décision dûment argumentée concernant la publication ou non de l'article, ainsi que les recommandations éventuelles, le cas échéant. La décision de la commission d'arbitrage est sans appel.

La décision peut être : (a) Accepté sans modifications. (b) Accepté avec des modifications substantielles. (c) Accepté avec des modifications de forme. (d) Rejeté.

Enfin, la direction de la revue informe l'auteur(e) de la décision de la commission d'arbitrage et des recommandations éventuelles. Une fois la notification envoyée à l'auteur(e) concernant les corrections à effectuer, celui-ci/celle-ci dispose de 21 jours ouvrables pour les réaliser. Si les corrections ne sont pas envoyées dans ce délai, cela sera considéré comme une décision de ne pas publier le travail dans la REDIP.

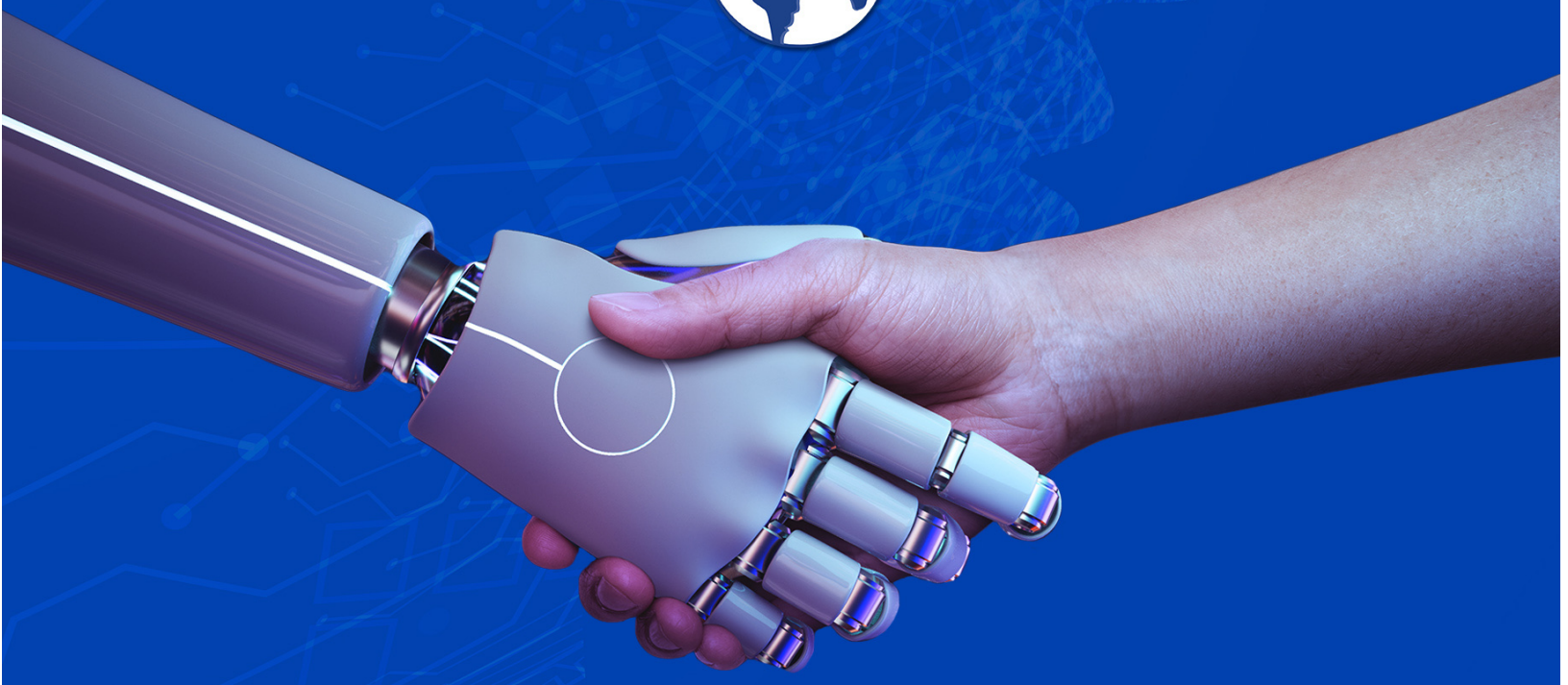
Le travail corrigé est à nouveau envoyé à l'arbitre responsable de la première évaluation, afin qu'il détermine si les modifications demandées ont été effectuées. Si tel est le cas, le travail méritoire est intégré dans la banque d'articles de la REDIP ; dans le cas contraire, l'auteur(e) en est informé(e) et il/elle est invité(e) à envoyer à nouveau les corrections requises dans un délai maximal de 15 jours ouvrables.

Formats d'évaluation du manuscrit

L'instrument pour l'arbitrage des 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, les aspects à évaluer peuvent être consultés via le lien suivant : https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf

Vol. 6, N° 12
Juillet - Décembre 2025

Réseaux sociaux:

iesip_uni
iesip_uni
iesip.edu.ve
Iesip Uni