

REDIP

Vol. 7, N° 14

(Juillet - Décembre)

2026

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Dépôt Légal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

La voix enseignante dans l'éducation rurale :

*l'accommodation de la parole et l'alphabétisation
comme médiations de la qualité éducative*

L'identité enseignante en tension :

*une herméneutique de la praxis éducative actuelle
en Colombie*



Autres thèmes

*Gamification en mathématiques :
Un regard critique sur les tensions
entre innovation et pratique
enseignante à Bogotá*

*Formation initiale des étudiants de
la licence en éducation primaire
depuis la gestion pédagogique*

L'expérimentation au secondaire :

*comment former les compétences
scientifiques d'ordre supérieur ?*

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 7, número 14 (juillet - décembre), 2026

1

Redip

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

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

Fediesip

FONDS EDITORIAL DE L'INSTITUT D'ÉTUDES
SUPERIEURES DE RECHERCHE ET DE POSTGRADE



Institut 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>

2



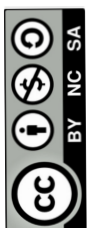
REDIP by FEIESIP is licensed under a Creative Commons

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. 7 N° 14, juillet - décembre 2026.

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.



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-Non-Commercial 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 Postgrade

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

5

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 7, número 14 juillet - décembre, 2026

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

7

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 Beloso 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

8 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

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.pe

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.pe

Jesús 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: ocarduarte@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: yossella.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



11

Répertoires Sélectifs



Bibliothèques de Périodiques Sélectives



Politiques de Copyright des Éditeurs et Auto-archivage



Catalogues de Bibliothèques Internationales



12





Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin

13



Julius-Maximilians-

UNIVERSITÄT
WÜRZBURG



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



ANDERSON
UNIVERSITY

Hanzehogeschool
Groningen

University of Applied Sciences



UNIVERSITEIT
GENT



HAW
HAMBURG



LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado



14





15



Firmantes de



Éditorial

Entre tension et espoir : transformations éducatives depuis la classe

Le numéro que le lecteur tient entre ses mains arrive à un moment particulièrement significatif pour la réflexion éducative en Ibéroamérique. Il ne s'agit pas d'un ensemble d'articles isolés, mais d'un dialogue profond entre des chercheurs qui, depuis différents pays, niveaux d'enseignement et traditions disciplinaires, convergent vers une préoccupation centrale : comment construire une éducation qui ne se contente pas de transmettre des contenus, mais qui transforme les réalités, les subjectivités et les pratiques professionnelles ? Le comité éditorial a sélectionné six travaux qui, de la formation des enseignants à l'enseignement des sciences, des politiques linguistiques à la pensée fondatrice de José Martí, offrent des réponses situées, critiques et porteuses d'espoir.

Le premier article, signé par Lady Johanna Ulloa Poveda, réalise une analyse rigoureuse des politiques de bilinguisme en Colombie. L'autrice ne se limite pas à passer en revue des programmes tels que le Programme national de bilinguisme ou la loi Colombia, Very Well, mais elle explore la tension structurelle entre le rôle réel et le rôle idéal de l'enseignant. Avec un regard herméneutique qui intègre des dimensions ontologiques, éthiques et pédagogiques, la recherche révèle que l'identité du professeur d'anglais se construit au milieu d'exigences normatives souvent contradictoires et d'une conscience éthique personnelle qui cherche à se réconcilier dans la pratique quotidienne. Les résultats sont sans appel : sans un renforcement intégral de la formation des enseignants – incluant non seulement des compétences linguistiques mais aussi pédagogiques et réflexives – les objectifs de bilinguisme resteront insaisissables. La conclusion invite à penser l'enseignement contemporain comme une praxis herméneutique orientée vers l'humanisation de l'éducation.

Ensuite, Arnold Barreto Rodríguez approfondit cette même ligne de réflexion sur l'identité enseignante, mais dans une perspective centrée sur les tensions éthiques et existentielles de l'éducateur en Colombie. Son article, L'identité enseignante en tension : une herméneutique de la praxis éducative actuelle, propose un modèle interprétatif dénommé Triangle herméneutique de l'Être, du Devoir-être et de la Praxis enseignante. À travers des entretiens semi-directifs, une observation participante et une analyse documentaire, l'auteur montre comment l'enseignant oscille entre sa vocation profonde et les exigences bureaucratiques et institutionnelles. Le sommet de l'être renvoie à l'identité narrative, aux convictions personnelles et au sens que chaque éducateur attribue à son métier ; le devoir-être représente l'horizon normatif, les standards et les politiques qui fonctionnent souvent de manière décontextualisée ; et la praxis émerge comme l'espace de médiation où les deux dimensions se réconcilient. L'étude conclut que l'enseignement, loin d'être une application technique, est un acte éthique et politique qui exige une formation continue centrée sur le soin de l'autre, la réflexion critique et la construction collective de sens.

L'innovation pédagogique occupe une place centrale dans le troisième article, de Miguel Chávez Marín, intitulé Gamification en mathématiques : un regard critique sur les tensions entre innovation et pratique enseignante à Bogotá. Ce travail, inscrit dans un projet doctoral, examine les promesses et les écueils de l'intégration d'éléments ludiques dans l'enseignement des mathématiques dans les établissements publics. À partir d'une revue systématique de la littérature et de l'analyse d'expériences locales, l'auteur met en évidence un fossé persistant entre le discours enthousiaste sur la gamification et sa mise en œuvre réelle dans la classe. Le manque de formation spécifique des enseignants, les contraintes curriculaires, la faible infrastructure technologique et la surcharge de travail configurent

un scénario complexe qui réduit la gamification, dans bien des cas, à une simple « pointification » (points, badges et tableaux de classement) sans intentionnalité pédagogique profonde. Chávez Marín soutient que, pour que la gamification dépasse le niveau de la mode méthodologique, une transformation culturelle dans les écoles est nécessaire, accompagnée de politiques qui investissent dans la formation continue des enseignants, dans les ressources éducatives ouvertes et dans la recherche-participative. Sa réflexion est un appel à ne pas confondre l'innovation avec la simple adoption d'outils numériques.

Le quatrième article nous transporte vers la formation initiale des maîtres du primaire en République dominicaine et à Cuba. Romelia Colón Valdez, Clay Pérez Jiménez et Ángel Luis Gómez Cardoso proposent un entraînement intégral pour renforcer la gestion pédagogique dès les premières années de la carrière enseignante. La conception, validée par un jury d'experts à travers des ateliers d'opinion critique et de construction collective, se structure en quatre étapes — diagnostic, planification, mise en œuvre et évaluation — qui articulent de manière systémique les composantes théoriques et pratiques. L'une des vertus les plus remarquables de cette proposition est son caractère flexible et contextualisé, qui reconnaît la diversité des besoins formatifs et les réalités spécifiques de chaque institution. L'évaluation n'est pas conçue comme un moment final, mais comme un processus continu qui permet des ajustements permanents et qui favorise l'auto-réflexion chez les futurs éducateurs. L'article constitue un apport concret pour les politiques de formation des enseignants dans la région, en offrant un outil pratique fondé sur des preuves et sur le dialogue avec les propres protagonistes du processus.

18

Depuis le Venezuela et Cuba, Omar Escalona Vivas et Víctor Bless Gutiérrez abordent un thème transversal à l'enseignement des sciences naturelles : l'expérimentation au secondaire et sa capacité à développer des compétences scientifiques d'ordre supérieur. Au moyen d'une revue systématique avec la méthodologie PRISMA, les auteurs analysent 250 études et extraient sept catégories thématiques, parmi lesquelles l'étayage explicite, la résolution collaborative de problèmes, la culture maker, la formation STEM/STEAM, la contextualisation de l'apprentissage et les espaces d'échange réflexif. Les résultats sont éclairants : l'expérimentation seule ne garantit pas le développement de la pensée critique, de l'argumentation ou de la formulation d'hypothèses. Une orientation pédagogique délibérée est nécessaire, ainsi que des opportunités pour que les étudiants conçoivent, construisent et testent leurs propres expériences, et un environnement dialogique où l'erreur devient moteur d'apprentissage. L'étude met également en garde contre les fractures structurelles en Amérique latine — manque de laboratoires équipés, faible connectivité, formation insuffisante des enseignants — qui limitent le potentiel des pratiques expérimentales. La conclusion est un appel à repenser la didactique des sciences dans une approche intégratrice qui allie rigueur épistémique et sensibilité sociale.

Clôture ce numéro un article de Rosa María Medina Borges, « La patrie chez José Martí : Cuba, Notre Amérique et le monde », qui offre une interprétation lucide de la pensée martienne sur l'identité et l'émancipation. L'autrice suit, dans l'œuvre de l'Apôtre cubain, trois moments de synthèse conceptuelle — La République espagnole face à la Révolution cubaine (1873), Notre Amérique (1891) et la Revue littéraire dominicaine (1895) — pour montrer comment Martí construit une idée de la patrie qui n'est ni étroitement nationaliste ni abstraitement cosmopolite. La patrie est, pour Martí, communauté d'intérêts, unité de traditions et, en même temps, portion de l'humanité que l'on voit plus proche. La recherche dévoile l'originalité du penseur cubain qui subvertit l'instrumental terminologique de son époque (patrie, patriotisme, nation) depuis une posture décolonisée et profondément humaniste.

Medina Borges souligne l'actualité de cette pensée pour comprendre les défis actuels de l'intégration latino-américaine, de la construction de la citoyenneté et de l'éducation pour la liberté. Son article n'est pas seulement un exercice d'histoire des idées, mais une invitation à remettre la réflexion éthique et politique au cœur du débat éducatif.

Ensuite, le comité éditorial intègre un septième article qui, par sa pertinence et sa qualité, s'ajoute au dialogue central de ce numéro. Il s'agit de « La voix enseignante dans l'éducation rurale : accommodation de la parole et alphabétisation comme médiations de la qualité éducative », d'Alba Lucía Barajas-Lizarazo et Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. L'étude aborde l'une des dettes historiques des systèmes éducatifs latino-américains : l'éducation rurale. À partir d'une recherche documentaire et de terrain selon une approche ethnographique, les auteurs examinent comment les enseignants des territoires isolés interprètent et adaptent les référentiels de qualité du Ministère de l'Éducation nationale de Colombie (MEN) au moyen de stratégies communicatives ajustées à l'environnement sociolinguistique. La théorie de l'accommodation de la parole et l'approche socioculturelle servent de cadre pour comprendre que la capacité de l'enseignant rural à adapter son langage et ses méthodologies à la réalité culturelle de ses élèves n'est pas un ajout optionnel, mais la condition même de possibilité de l'apprentissage significatif. Les résultats montrent que le discours enseignant rural, loin d'être une simple transmission de contenus, constitue un acte de justice épistémique : il reconnaît et valorise les savoirs locaux, favorise une pratique dialogique et se tisse d'affectivité et de sentiment d'appartenance. Cependant, les résultats révèlent également des tensions importantes : la formation initiale des enseignants est majoritairement conçue pour des contextes urbains, les écoles multigrades manquent d'accompagnement spécifique et les politiques de qualité fonctionnent souvent de manière décontextualisée. L'article conclut que la véritable médiation de la qualité éducative en milieu rural ne passe pas par la répétition de standards universels, mais par la capacité de l'enseignant à « accommoder sa parole » — c'est-à-dire à construire des ponts entre le curriculum officiel et la vie quotidienne de la communauté. Il s'agit d'un apport fondamental pour repenser la formation des enseignants, les politiques curriculaires et la recherche éducative avec une approche territoriale.

19

Ensemble, les sept travaux qui composent ce numéro partagent un fil conducteur : la conviction que l'éducation est un terrain fertile pour la transformation, mais que cette transformation ne se produit ni automatiquement ni uniquement par décret. Elle exige des sujets engagés — enseignants, formateurs, chercheurs — capables de soutenir la tension entre ce qui est et ce qui devrait être, entre la norme et la conscience, entre la tradition et l'innovation. Elle exige également des politiques publiques qui ne se contentent pas de déclarations grandiloquentes, mais qui investissent durablement dans la formation des enseignants, dans une infrastructure équitable et dans l'accompagnement pédagogique. Elle exige, enfin, une communauté académique qui dialogue avec les classes, qui écoute les maîtres et qui met la connaissance au service de la justice sociale.

La revue exprime sa plus profonde gratitude aux auteurs pour la qualité et l'engagement de leurs contributions, ainsi qu'aux évaluateurs anonymes qui, par leur travail rigoureux, ont garanti le niveau scientifique de ces pages. Elle invite les lecteurs à se plonger dans chaque article avec la certitude que la recherche éducative n'est pas un luxe réservé à quelques universités, mais un outil indispensable pour construire des sociétés plus inclusives, créatives et humaines. Le prochain numéro continuera d'explorer ces voies, avec l'espoir que la réflexion partagée continue d'éclairer le chemin de ceux qui, depuis la classe, le laboratoire ou la chaire, rendent possible le miracle quotidien d'éduquer.

L'équipe éditoriale

Sommaire

Comité éditorial.....	7-9
Indexations.....	11-15
Éditorial.....	17-19

Articles de recherche..... 23-165

Analyse des politiques de bilinguisme en Colombie : Immersion et formation des enseignants....25-35

Análisis a las políticas de bilingüismo en Colombia: Inmersión y formación docente

Lady Johanna Ulloa Poveda

L'identité enseignante en tension : Une herméneutique de la praxis éducative actuelle en Colombie.....37-46

La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia

Arnold Barreto Rodríguez

Gamification en mathématiques : Un regard critique sur les tensions entre innovation et pratique enseignante à Bogotá.....47-86

Gamificación en matemáticas: una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá

Miguel Chávez Marín

Formation initiale des étudiants de la licence en éducation primaire depuis la gestion pédagogique.....87-100

Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica

Romelia Colón Valdez, Clay Pérez Jiménez et Ángel Luis Gómez Cardoso

L'expérimentation au secondaire : Comment former des compétences scientifiques d'ordre supérieur?.....101-125

La experimentación en secundaria: ¿cómo formar habilidades científicas de orden superior?

Omar Escalona Vivas et Víctor Bless Gutiérrez

La patrie chez José Martí : Cuba, Notre Amérique et le monde.....127-141

La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo

Rosa María Medina Borge

La voix enseignante dans l'éducation rurale : Accommodation de la parole et alphabétisation comme médiations de la qualité éducative..... 143-165

La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa

Alba Lucía Barajas-Lizcano et Adrián Filiberto Contreras-Colmenares

Politique éditoriale de la revue.....166-167

Procédure suivie pour la réception, la sélection et l'évaluation des manuscrits.....168-169

Articles de recherche
Artículos de investigación

Analyse des politiques de bilinguisme en Colombie : Immersion et formation des enseignants

Análisis a las políticas de bilingüismo en Colombia: Inmersión y formación docente



Lady Johanna Ulloa Poveda

Enseignant d'anglais langue étrangère au Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, Bogotá DC – Colombie.

Résumé

Cet article analyse la tension actuelle entre les rôles réel et idéal de l'enseignant dans l'éducation contemporaine, à travers une perspective herméneutique qui intègre des dimensions ontologiques, éthiques et pédagogiques. La méthode employée était herméneutique, appuyée par des entretiens semi-directifs, une observation participante réflexive et une analyse documentaire. Les sujets étaient des enseignants actifs et des formateurs d'enseignants d'institutions publiques colombiennes. Les processus analytiques se sont articulés en trois étapes : précompréhension, interprétation et fusion des horizons, qui ont facilité la construction de catégories émergentes liées à l'identité enseignante, à l'éthique professionnelle et à la praxis pédagogique. Les résultats montrent que l'identité enseignante se construit dans un espace de tension constante entre les demandes normatives et la conscience éthique personnelle ; la pratique pédagogique est l'espace où ces deux dimensions se réconcilient. On conclut que l'enseignement contemporain doit être compris comme une praxis herméneutique orientée vers l'humanisation de l'éducation et le renforcement éthique de la formation des enseignants.

Mots-clés : Bilinguisme, Colombie, Enseignement supérieur, Immersion linguistique, Formation des enseignants, Politiques éducatives.

Resumen

Este artículo analiza la tensión actual entre los roles real e ideal del docente en la educación actual, a través de una perspectiva hermenéutica que integra dimensiones ontológicas, éticas y pedagógicas. El método empleado fue el hermenéutico apoyado en entrevistas semi-estructuradas, observación participante reflexiva y análisis documental. Los sujetos fueron docentes activos y formadores de docentes de instituciones públicas colombianas. Los procesos analíticos se articularon en tres etapas precomprensión, interpretación y fusión de horizontes que facilitaron la construcción de categorías emergentes relacionadas con la identidad docente, la ética profesional y la praxis pedagógica. Los resultados muestran que la identidad docente se construye en un espacio de constante tensión frente a las demandas normativas y la conciencia ética personal; la práctica pedagógica es el espacio donde ambas dimensiones se reconcilian. Se concluye que la enseñanza contemporánea debe entenderse como una praxis hermenéutica orientada a la humanización de la educación y al fortalecimiento ético de la formación docente.

Palabras clave: Bilingüismo, Colombia, Educación Superior, Inmersión Lingüística, Formación Docente, Políticas Educativas.

Comment citer cet article (APA) : Ulloa, P. L. J. (2026). Analyse des politiques de bilinguisme en Colombie : Immersion et formation des enseignants, *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 25-35. <https://doi.org/10.59654/jeadw356>



Introduction

Le bilinguisme est compris comme la capacité de communiquer dans deux langues. De plus, c'est une compétence vitale dans le contexte de la mondialisation et de l'économie de la connaissance (Fandiño et al., 2012). En Colombie, on compte plus de soixante langues indigènes parlées sur l'ensemble du territoire national, ce qui rend le pays linguistiquement diversifié. Cette réalité a généré la formulation et la mise en œuvre de diverses politiques linguistiques visant à renforcer la maîtrise d'une seconde langue, principalement l'anglais, chez ses citoyens. Ainsi, le Congrès a approuvé la Loi générale de l'éducation de 1994, qui reconnaît le pays comme une nation multilingue et pluriculturelle.

Cependant, il existe des programmes plus récents tels que le *Programme National de Bilinguisme* (PNB, *Programa Nacional de Bilinguismo*) et « *Colombia, Very Well* », par lesquels le Gouvernement National a cherché à offrir une éducation répondant aux exigences d'un monde interconnecté. De même, les tests d'État réalisés par l'Institut Colombien pour l'Évaluation de l'Éducation (Icfes) en 2004 indiquent que quatre-vingt-dix-neuf pour cent des étudiants ont choisi l'anglais à l'examen d'État (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Cependant, le développement de ces politiques a généré des débats et des défis significatifs, particulièrement dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation des enseignants. L'efficacité des stratégies pédagogiques, comme l'immersion linguistique, et la préparation des éducateurs à faire face aux exigences d'un curriculum bilingue, sont des aspects qui méritent une analyse critique et réflexive.

26

Cet article se propose d'analyser critiqueusement l'évolution et l'impact des politiques de bilinguisme en Colombie, en mettant l'accent sur l'enseignement supérieur, l'immersion linguistique et la formation des enseignants. Pour ce faire, on identifie les jalons et les approches principales de ces politiques, on évalue l'efficacité de l'immersion linguistique comme stratégie pédagogique dans le contexte colombien, et on analyse le rôle et la préparation des enseignants dans la mise en œuvre de telles politiques. Enfin, on génère des recommandations pour les futures politiques de bilinguisme dans le pays.

La question centrale qui guide cette réflexion est : Comment ont évolué les politiques de bilinguisme en Colombie et quel a été leur impact sur l'enseignement supérieur, l'immersion linguistique et la formation des enseignants ? À travers une revue systématique de la littérature et une analyse critique des documents et programmes gouvernementaux, on cherche à offrir une perspective intégrale sur ce sujet d'importance vitale pour le développement éducatif et social de la Colombie.

Méthodologie

Pour l'élaboration de cet article, une méthodologie de revue systématique de la littérature a été employée, suivant les principes de la déclaration PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Cette approche a permis une recherche, une sélection et une analyse rigoureuses de la bibliographie scientifique pertinente, garantissant la transparence et la reproductibilité du processus.

Critères de recherche

La recherche bibliographique a été réalisée en utilisant une combinaison de mots-clés en espagnol et en anglais, incluant : « politiques de bilinguisme Colombie », « enseignement supérieur bilinguisme



», « immersion linguistique Colombie », « formation des enseignants bilinguisme » et « impact bilinguisme éducation ». Ces mots-clés ont été combinés avec des opérateurs booléens (AND, OR) pour maximiser la récupération d'articles pertinents.

Sources d'information

Les bases de données consultées étaient *Scopus*, *Web of Science* et *Google Scholar*. La priorité a été donnée à l'identification d'articles publiés dans des revues des domaines de la linguistique, de la linguistique appliquée, de l'éducation et du bilinguisme, afin d'assurer la qualité et l'impact de la littérature sélectionnée. La recherche a été restreinte aux publications réalisées au cours des dix dernières années (2015-2025).

Critères d'inclusion et d'exclusion

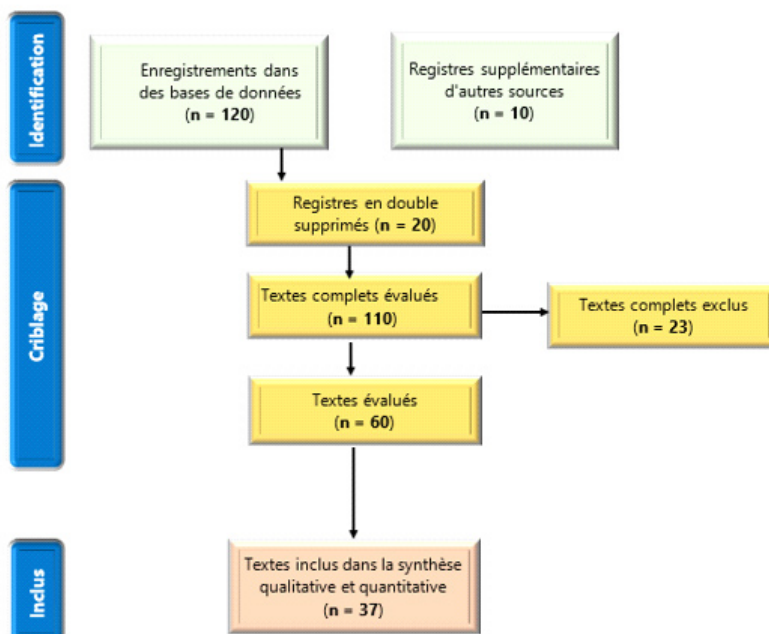
Ont été inclus les articles de recherche originaux, les revues systématiques, les études de cas et les articles de réflexion abordant les politiques de bilinguisme en Colombie, leur mise en œuvre, leur impact sur l'enseignement supérieur ou la formation des enseignants. Ont été exclus les publications antérieures à 2015, les articles non liés au contexte colombien, les études sur le bilinguisme dans des domaines non éducatifs ou non politiques, et les articles d'opinion sans soutien empirique ou théorique solide.

Processus de sélection et d'extraction des données

Le processus de sélection a été mené en deux phases, suivant une approche systématique qui peut être représentée par un diagramme de flux PRISMA. Initialement, un total de 120 articles a été identifié à travers les bases de données Scopus, Web of Science et Google Scholar, en utilisant les mots-clés et filtres définis.

Figure 1

Diagramme de flux PRISMA



Note : La chercheuse (2026).



Lors de la phase d'identification, 120 enregistrements ont été localisés dans les bases de données et 10 enregistrements supplémentaires dans d'autres sources. Après avoir supprimé 20 doublons (par exemple, non liés à la Colombie, hors de la plage de dates, ou non pertinents pour le sujet), il restait 110 enregistrements à évaluer. Cela a donné 150 articles pour l'examen du texte intégral.

Lors de l'étape de criblage, ces 110 enregistrements ont été examinés par titre et résumé, 50 étant exclus pour non-respect des critères de pertinence, comme l'absence de données pertinentes, une méthodologie inadéquate, ou le fait de ne pas aborder directement les politiques de bilinguisme en Colombie, laissant 60 textes complets à analyser. Durant l'évaluation de l'éligibilité, ces 60 textes complets ont été évalués, parmi lesquels 23 ont été exclus car ne correspondant pas aux critères établis.

Finalement, 37 articles ont satisfait à tous les critères d'inclusion et ont été utilisés pour l'analyse et la synthèse de cet article de réflexion. Les données pertinentes de chaque article, comme les auteurs, l'année de publication, les objectifs, la méthodologie, les résultats et les conclusions, ont été extraites et synthétisées pour analyse ultérieure.

Analyse des données

L'analyse des informations a été réalisée de manière qualitative, en identifiant les thèmes récurrents, les tendances, les défis et les opportunités dans la mise en œuvre des politiques de bilinguisme en Colombie. Une attention particulière a été accordée à la discussion sur l'efficacité de l'immersion linguistique et le rôle de la formation des enseignants, en comparant les résultats avec les documents gouvernementaux fournis et la littérature existante.

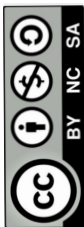
Résultats et discussion

Les politiques de bilinguisme en Colombie ont connu une évolution significative depuis les années 1990, impulsées par l'importance croissante d'une seconde langue dans le contexte global. Initialement, la *Ley General de Educación de 1994* a posé les bases de la reconnaissance de la nation comme multilingue et pluriculturelle, promouvant l'ethnoéducation bilingue et interculturelle, ainsi que l'enseignement des langues étrangères. Cependant, l'approche principale s'est centrée sur l'anglais, cherchant l'insertion du pays dans l'économie globale et la communication universelle ([Ministerio de Educación Nacional, 2006](#)).

Jalons et approches des politiques de bilinguisme depuis une rétrospective détaillée

Indubitablement, la trajectoire politique du bilinguisme en Colombie est le reflet évolutif des priorités nationales et des influences globales. Dans la *Constitución Política de 1991*, l'article 10 établit que la langue officielle est le castillan, mais que « dans les communautés ayant leurs propres traditions linguistiques, elles seront bilingues » ([Asamblea Nacional Constituyente, 1991](#)). Il existe une raison fondamentale à cette fin : la diversité ethnique et culturelle du pays, d'où la nécessité de respecter et de promouvoir les langues natives. Néanmoins, le phénomène de la mondialisation et l'accroissement de l'interconnexion économique et culturelle ont exercé un changement d'approche dirigé vers la maîtrise de langues étrangères comme l'anglais ([De Mejía, 2006](#)).

Précisément, l'instance dirigeante de ces politiques éducatives a été le Ministerio de Educación Nacional, traçant la feuille de route à travers des programmes et des documents pour le bilinguisme en Colombie. En 2004, le *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)* a été lancé comme une vision intégrale à long terme. Pour cette fin, la formation des enseignants était nécessaire, mais aussi le suivi des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais dans le pays. L'objectif visait la formation intégrale de l'élève pour avoir des citoyens capables de communiquer en anglais ([PNB, 2004](#) ; [Díaz y](#)



Carmona, 2010).

De son côté, en 2006, ont été ajoutés les *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Dans ce document, l'objectif visé était que les étudiants, à la fin de l'éducation secondaire (*educación media*), aient un niveau intermédiaire B1 en anglais. De même, les enseignants devaient atteindre le niveau intermédiaire-avancé B2, et les licenciés en langues nouvellement diplômés un niveau minimal avancé C2 (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Ces niveaux étaient comparables au B1 et B2 du Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En ce sens, l'approche centrale s'est établie sous un *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral* exigeant d'aller au-delà de l'acquisition de structures linguistiques.

Le Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014 a cherché le développement de compétences communicatives en anglais chez les éducateurs et les étudiants du système éducatif pour favoriser l'insertion du capital humain dans l'économie de la connaissance. L'objectif visé était de compléter le travail en classe pour les étudiants de l'enseignement secondaire avec le développement d'un programme d'anglais massif (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En ce sens, l'évaluation des compétences en anglais a été incluse à travers les tests *SABER* en 5e et 9e années. Au niveau supérieur, les tests *Saber Pro* ont été promus pour que les étudiants sur le point d'être diplômés ou déjà diplômés de programmes professionnels universitaires atteignent le niveau B1, c'est-à-dire des tâches de lecture, grammaire et lexique selon le Cadre Européen Commun (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

De même, le programme a développé un accompagnement dans les processus d'amélioration des licences (licenciaturas) formant des enseignants pour l'enseignement de l'anglais. En même temps, la qualité des institutions proposant des programmes de formation pour le travail et le développement humain orientés vers l'enseignement de l'anglais a été certifiée. Ont également été inclus le tutorat pour les étudiants de l'enseignement secondaire dans une seconde langue, ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de l'anglais.

Un autre événement important a été la promulgation de la *Ley 1651 en 2013*, également connue sous le nom de *Ley de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en Colombia*. Cette loi est venue compléter la *Ley 115 de 1994*. La norme juridique s'inscrit dans la politique publique éducative visant à améliorer la qualité et la compétitivité des citoyens à travers la maîtrise de l'anglais comme seconde langue. Cette loi s'applique à tous les niveaux du système éducatif colombien, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Elle établit également des programmes de formation et de perfectionnement pour que les enseignants puissent enseigner l'anglais avec qualité, en suivant des standards internationaux comme le *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Elle prévoit aussi l'évaluation des compétences communicatives en anglais par des tests nationaux et internationaux.

Un autre événement important a été le *Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025*, connu sous le slogan « *Colombia Very Well* », qui est une initiative du Ministerio de Educación Nacional visant à renforcer l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère à tous les niveaux du système éducatif afin que la Colombie atteigne des standards internationaux et bénéficie de meilleures opportunités en matière d'éducation, d'emploi et de mobilité internationale (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Impact sur l'enseignement supérieur et l'immersion linguistique

Par immersion linguistique, on entend une approche pédagogique dans laquelle une seconde langue est utilisée comme moyen d'instruction pour enseigner un contenu académique afin de développer la compétence linguistique (Genesee, 1987). Néanmoins, Bostwick (s.f.) soutient que cette nouvelle langue n'est pas seulement le moyen d'enseignement mais aussi l'objet de celui-ci. En ce sens, dans l'immersion, on utilise la langue étrangère comme un outil permettant l'apprentissage d'autres disciplines, faisant ainsi surgir un environnement authentique et significatif.

Il convient de souligner que l'impact de ces politiques sur l'enseignement supérieur a été mitigé. Si l'on a encouragé l'enseignement de l'anglais et la recherche de niveaux de compétence plus élevés (B1, B2 selon le *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCER*), l'efficacité de l'immersion linguistique comme stratégie pédagogique a fait l'objet de débats. L'immersion, qui cherche à maximiser l'exposition de l'étudiant à l'apprentissage dans une seconde langue (L2) dans des contextes académiques et quotidiens, s'est avérée efficace dans d'autres contextes pour développer une compétence bilingue additive (Cummins, 2000).

Cependant, en Colombie, la mise en œuvre de programmes d'immersion a rencontré des défis liés à la disponibilité d'enseignants qualifiés, de ressources adéquates et à l'homogénéité des niveaux de départ des étudiants. Ainsi que le fait que, dans toutes les institutions, les standards requis ne sont pas respectés faute de disposer des ressources nécessaires pour favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage nécessaires à l'acquisition des compétences communicatives en anglais (García et al., 2018). De même, on a constaté que les croyances sur l'apprentissage d'une langue étrangère jouent un rôle significatif, particulièrement dans la promotion du développement de la compétence communicative (Gómez, 2018). Il convient de souligner que des débats et critiques sont nés autour de ce positionnement de l'anglais comme langue dominante à apprendre dans tout le système éducatif et comme outil de compétitivité internationale (Roux & Soler Millán, 2023).

Des études récentes indiquent que l'objectif d'atteindre le bilinguisme en Colombie pour 2025 semble inatteignable (Ramos et al., 2021). D'autres recherches soutiennent que, dans la réalisation de cet objectif, non seulement le niveau reste très bas, mais qu'en outre on n'observe pas d'amélioration significative (Benavides, 2021). Mais quelle est la raison de cette situation ? Il semble que l'une des plus prédominantes soit le manque de continuité dans sa mise en œuvre, d'un point de vue structurel. Mais sur le plan ponctuel et opérationnel, on a signalé que les faiblesses résident dans le « nombre d'heures et les pratiques méthodologiques et d'évaluation qui affectent le contenu du programme et la performance des étudiants » (Jiménez et al., 2017). Néanmoins, certains considèrent qu'il y a peu d'opportunités pour les enseignants de la part du *Ministerio de Educación Nacional (MEN)* (Bastidas y Muñoz, 2015). De même, le niveau des étudiants à la fin de leurs études universitaires n'a pas connu d'amélioration significative au cours des dernières années (Benavides, 2021).

Par ailleurs, il est à mentionner que la Colombie se trouve parmi les derniers en matière de bilinguisme, occupant la 74e place sur 116 pays et, au niveau latino-américain, la 17e sur 21 (EF English Proficiency Index, 2025). En outre, 43 % des enseignants colombiens sont formés en anglais et seulement 5 % des élèves de onzième année (Milanés, 2025). Les tests de l'Icfes indiquent des niveaux faibles en anglais, ce qui est dû à des processus formatifs et culturels qui n'ont pas atteint un niveau optimal chez les étudiants, la majorité se situant au niveau de base (A1) (Amaya y Osorio, 2021).

De leur côté, Estrada et al. (2015) et Sánchez et al. (2016) signalent qu'il existe une limitation et un manque de qualité de l'enseignement, ce qui réclame le développement de scénarios formatifs favorisant l'apprentissage bilingue chez les étudiants. De même, on a constaté que les croyances des participants concernant l'apprentissage d'une langue sont liées à l'impact sur la motivation et la performance académique (Sierra et al., 2024).

Sur le plan structurel également, la littérature suggère que l'acquisition d'une langue étrangère dépend



de l'exposition à des situations communicatives dans lesquelles les étudiants peuvent comprendre le message, même sans maîtriser complètement la structure linguistique (Krashen, 1982). Cela implique qu'un environnement d'immersion efficace doit offrir des opportunités réelles d'interaction dans la langue, ce qui n'est pas toujours réalisé dans le système éducatif colombien en raison de facteurs tels que la taille des groupes, le manque d'authenticité des matériaux et l'exposition limitée en dehors de la classe.

Le rôle de la formation des enseignants

L'auteur du présent article rejoint ce qu'expriment Vergara et Gómez (2020) : pour enseigner une langue, qu'elle soit originelle ou étrangère, l'enseignant doit avoir une formation linguistique et didactique. Ces éléments sont fondamentaux car le bilinguisme est un pont entre la langue et l'identité. Néanmoins, dans l'apprentissage bilingue, on améliore non seulement le développement cognitif mais aussi l'estime de soi (Gupa, 2019).

Pour atteindre les fins mentionnées ci-dessus, la formation des enseignants est nécessaire. Galindo et Moreno (2019) affirment qu'en Colombie, des événements académiques ont eu lieu deux fois par an, comme des conférences régionales, nationales et internationales pour le développement de la langue étrangère, mais il existe aussi des programmes de perfectionnement en langue étrangère développés par des institutions. De même, la certification du niveau de langue a été réalisée.

En ce sens, « le *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, dans sa recherche d'amélioration de la qualité de l'éducation nationale, a misé sur la formation continue des enseignants » (Osorio, 2016, p. 47). Il ressort de ce qui précède qu'en Colombie il existe une pénurie d'enseignants d'anglais et qu'elle ne parvient pas à couvrir toute la population étudiante, ce qui rend nécessaire de considérer la formation initiale et permanente du professorat. La formation des enseignants est définie comme « un apprentissage constant, en rapprochant celle-ci du développement d'activités professionnelles et de la pratique professionnelle, et à partir d'elle » (Imbernón, 2007, p. 11). Cette formation du professorat inclut implicitement la formation continue car l'enseignant est « un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution, en construisant des compétences et des savoirs nouveaux à partir de ce qu'il a acquis et de sa propre expérience » (Perrenoud, 2007, p. 23).

Ainsi, le *Ministerio de Educación Nacional*, en tant qu'instance dirigeante des politiques éducatives du gouvernement colombien, s'est fixé le grand objectif de la Colombia Bilingüe et, pour cela, la formation des enseignants est un moyen de sensibiliser et de conscientiser les professeurs d'anglais à leur responsabilité et à l'engagement qu'ils ont envers l'État et le pays dans la formation des nouvelles générations ; c'est pourquoi ils doivent se former et atteindre les niveaux de compétence en anglais. C'est pourquoi, comme l'affirment Vaillant et Marcelo (2015), dans la formation, tant la capacité que la volonté de chaque personne sont des éléments clés des processus formatifs.

Selon les documents officiels du *Ministerio de Educación Nacional (MEN)*, divers efforts ont été réalisés en Colombie pour renforcer l'enseignement de l'anglais. L'un des principaux objectifs visés est d'atteindre « 100 % des enseignants d'anglais au niveau B2 » (Colombia, MEN, 2012). Pour avancer vers cet objectif, le Ministère a établi, en partenariat avec un organisme de formation, la « *Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada* », qui vise à former et à bénéficier à un groupe de 3 000 enseignants dans tout le pays, favorisant ainsi une amélioration significative de leurs compétences



linguistiques et de la qualité de l'éducation qu'ils offrent aux étudiants.

Confidentialité : Sans objet.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'auteur du présent article déclare qu'il n'a pas utilisé l'intelligence artificielle dans son élaboration.

Conclusions

Les politiques de bilinguisme en Colombie ont montré une intention claire de positionner le pays dans un contexte mondialisé, en priorisant l'apprentissage de l'anglais comme seconde langue. Cependant, l'analyse critique de leur évolution et de leur impact révèle un fossé entre les objectifs fixés et les résultats atteints, particulièrement dans l'enseignement supérieur et en ce qui concerne la formation des enseignants.

L'immersion linguistique, bien que reconnue comme une stratégie pédagogique efficace, a rencontré des limitations dans sa mise en œuvre en raison du manque de ressources, de l'hétérogénéité des niveaux des étudiants et, fondamentalement, de la préparation insuffisante des enseignants. Le succès de ces politiques ne peut dépendre uniquement de la promulgation de lois et de programmes, mais nécessite un investissement substantiel et soutenu dans le développement professionnel des éducateurs. Il est impératif que la formation des enseignants transcende la simple maîtrise de la langue et se concentre sur les méthodologies d'enseignement des secondes langues, incluant la pédagogie de l'immersion, l'évaluation et l'adaptation curriculaire.

32

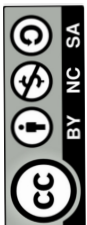
Pour les futures politiques de bilinguisme en Colombie, il est recommandé : (a) de renforcer la formation initiale et continue des enseignants en didactique des secondes langues et du bilinguisme, en veillant à ce qu'ils acquièrent non seulement une compétence linguistique mais aussi pédagogique ; (b) de développer des programmes d'immersion linguistique contextualisés à la réalité colombienne, en tenant compte des particularités de chaque région et niveau éducatif ; (c) de favoriser la recherche sur l'efficacité des différentes stratégies d'enseignement des secondes langues dans le contexte colombien ; (d) d'établir des mécanismes d'évaluation et de suivi rigoureux permettant d'ajuster les politiques en fonction des résultats et des besoins du système éducatif ; (e) de promouvoir une vision plus inclusive du bilinguisme, qui valorise et renforce également les langues indigènes et créoles du pays, conformément à son caractère multilingue et pluriculturel.

Références

Amaya, G. I. A. et Osorio, A. V. M. (2021). El bilingüismo en Colombia: tendencias motivacionales y sus consecuencias sociales. pp. 29-45. En Ramos, A. L. Izquierdo, A. A. S. (2021). *La investigación formativa y su incidencia en la educación superior*. Tomo II. REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://www.englishatuniversity.com/files/Libro-Investigacion-REDIPE-UCEVA-2021.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Bastidas, A. J. A. et Muñoz, I. G. (2015). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores*



de inglés. (2nd ed). Editorial Universidad de Nariño.

Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>

Bernal, S. E. C., Coronado, R. C. C., Morello, V. M. M. & Tiuso, H. A. J. (2025). Perceptions and beliefs about english learning in the community outreach unit of a colombian university. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 27(1), 1-16. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/20113/20834>

Bostwick, M. (s.f). *Immersion Education & Bilingualism*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii3Napq9iOAxVfmlQIHcffiK1EQFnoECD8QAQ&url=http%3A%2F%2Fbi-lingual.com%2Fabout_us_0151.php&usg=AOvVaw1eu4VW08BJHGJ-H0NS1m9d&opi=89978449

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (men). (2012). *Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-314395.html?_noredirect=1

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a reconceptualization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(3), 349-365. <https://doi.org/10.2167/beb368.0>

Díaz, M. A. E. y Carmona, A. N. C. (2010). Representaciones de los docentes de inglés. sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 15(1), pp.173-203.

EF English Proficiency Index (2025). *Índice de dominio del inglés de EF*. https://www-ef-com.translate.google.com/wwen/epi/regions/latinamerica/colombia/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=e&_x_tr_pto=sc

Estrada, V. J., Mejía, M. J. et Rey Velásquez, J. (2015). Bilingüismo en Colombia: Economía y sociedad. *Dimensiones del desarrollo económico*, 5(2), 50-58. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1491>

Fandiño, P. Y. J., Bermúdez, J. J. R. et Lugo, V. V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627002.pdf>

Galindo, A. et Moreno, L M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Len*, 47(2), http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792019000300648

García, M., Dussan, V. et Jaime, M. (2018). Una reflexión sobre el ejercicio de la investigación en el área de la enseñanza del inglés a estudiantes pertenecientes a población vulnerable en Neiva. *Revista Erasmus Semilleros de investigación*, 2(1), 38-48. <https://journalusco.edu.co/index.php/erasmus/article/view/2418/3617>



Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.

Gómez, J. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 51(97), 193-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000200193>

Gupa, A. (2019). Principles and Practices of Teaching English Language Learners. *International Education Studies*, 12(2), 49-57. DOI:10.5539/ies.v12n7p49

Imbernón, F. (2007). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7a ed. Graó.

Jiménez, M., Rodríguez, C., & Rey, P. L. (2017). Standardized test results: An opportunity for English program improvement. *How*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.335>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Ley de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés. (2013).

34

Milanés, A, L. M. (2023). *La Inmersión Lingüística: una estrategia fundamental para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de básica secundaria del plantel educativo: Nuestra Señora del Carmen de Bogotá*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f59d6ef-1713-499e-a2ea-90bb62c5da4b/content>

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025*. https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGLÉS_2015_2025

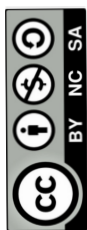
Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés! El reto!* https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-115174_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014*.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Examen Saber Pro Icfes*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Infografia_Ingles_Saber_Pro_2022.pdf

Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 39-52. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4036/3744>

Perrenout, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.



- Ramos, P. C., Gamoá, M. M. C. et Morales, B. M. (2021). El Ministerio de Educación lanzó el proyecto Colombia, la mejor educada en el 2025. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(2), 53-64. DOI: <https://doi.org/10.22490/27452115.5308>
- Roux, G., & Soler Millán G. C. (2023). Unilingualism and unilingualism in Colombia. *Applied Linguistics*, 45(2), 348–363. <https://doi.org/10.1093/applin/amad030>
- Sánchez, V. G., Gómez, C. C. A., Ortiz, P. D., Clavijo, G. T. A. et Váquiro, R. L. P. (2016). Percepción Social Importancia del inglés e Inclusión de Videojuegos como herramienta de aprendizaje. *Amazonia Investiga*, 5(8), 58-66. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga>
- Vaillant, D., and Marcelo, C. (2015). *El abc y d de la formación docente*. Narcea.
- Vergara, F. M. et Gómez, P. S. (2020). Formación de docente bilingües. *Revista Paradigmas Socio-Humanísticos*, 2(1), 54-67. DOI:10.26752/revistaparadigmash.v1i2.471

Date de réception de l'article : 7 mars 2026
Date d'acceptation de l'article : 6 avril 2026
Date d'approbation pour la mise en page : 10 avril 2026
Date de publication : 30 juin 2026

Note sur l'autrice

* Lady Johanna Ulloa Poveda est candidate au doctorat en éducation à l'Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Elle a suivi un cours de perfectionnement professionnel pour enseignants de Colombie (Hyderabad) intitulé « Proficiency », à l'English and Foreign Languages University : Hyderabad, Telangana. Elle est titulaire d'un master en didactique des sciences (Cundinamarca) de l'Universidad Autónoma de Colombia, d'une spécialisation en enseignement universitaire (Cundinamarca) de l'Universidad Cooperativa de Colombia, d'une spécialisation en éducation et orientation familiale (Cundinamarca) de la Fundación Universitaria Monserrat, et d'une licence en espagnol et langues de l'Universidad Nacional de Colombia. Elle est enseignante d'anglais langue étrangère au Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, Bogotá, Bogotá D.C. – Colombie. Courriel de contact : Ladyz12@hotmail.com



L'identité enseignante en tension : une herméneutique de la praxis éducative actuelle en Colombie

La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia



Arnold Barreto Rodríguez

Institución Educativa Departamental Real del Obispo-Tenerife Département de Magdalena / Colombie.

Résumé

Cet article analyse la tension actuelle entre les rôles réel et idéal de l'enseignant dans l'éducation contemporaine, à travers une perspective herméneutique qui intègre des dimensions ontologiques, éthiques et pédagogiques. La méthode employée est herméneutique, appuyée par des entretiens semi-directifs, une observation participante réflexive et une analyse documentaire. Les sujets sont des enseignants en exercice et des formateurs d'enseignants d'établissements publics colombiens. Les processus analytiques se sont articulés en trois étapes – précompréhension, interprétation et fusion des horizons – qui ont facilité la construction de catégories émergentes liées à l'identité enseignante, à l'éthique professionnelle et à la praxis pédagogique. Les résultats montrent que l'identité enseignante se construit dans un espace de tension constante entre les exigences normatives et la conscience éthique personnelle ; la pratique pédagogique est l'espace où ces deux dimensions se réconcilient. Nous concluons que l'enseignement contemporain doit être compris comme une praxis herméneutique orientée vers l'humanisation de l'éducation et le renforcement éthique de la formation des enseignants.

Mots-clés : Herméneutique, attitudes de l'enseignant, enseignants, éthique, pratiques éducatives.

Resumen

Este artículo analiza la tensión actual entre los roles real e ideal del docente en la educación actual, a través de una perspectiva hermenéutica que integra dimensiones ontológicas, éticas y pedagógicas. El método empleado fue el hermenéutico apoyado en entrevistas semi-estructuradas, observación participante reflexiva y análisis documental. Los sujetos fueron docentes activos y formadores de docentes de instituciones públicas colombianas. Los procesos analíticos se articularon en tres etapas precomprensión, interpretación y fusión de horizontes que facilitaron la construcción de categorías emergentes relacionadas con la identidad docente, la ética profesional y la praxis pedagógica. Los resultados muestran que la identidad docente se construye en un espacio de constante tensión frente a las demandas normativas y la conciencia ética personal; la práctica pedagógica es el espacio donde ambas dimensiones se reconcilian. Se concluye que la enseñanza contemporánea debe entenderse como una praxis hermenéutica orientada a la humanización de la educación y al fortalecimiento ético de la formación docente.

Palabras clave: Hermenéutica, actitudes del docente, profesores, ética, práctica educativa.

Comment citer cet article (APA) : Barreto, R. A. (2026). L'identité enseignante en tension : une herméneutique de la praxis éducative actuelle en Colombie. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 37-46. <https://doi.org/10.59654/v81yb947>



Introduction

Au cours des dernières décennies, les changements sociaux, culturels, technologiques et politiques qui affectent les systèmes éducatifs contemporains ont produit une transformation de la pratique de la profession enseignante. En ce sens, la pratique de l'enseignement doit se maintenir dans une tension entre l'être et le devoir-être de l'éducateur, laquelle renvoie à l'écart qui existe dans la profession, en termes d'expérience, de vocation et de conscience éthique, et l'assimilation des exigences normatives, administratives et techniques découlant des politiques éducatives et des modèles de gestion scolaire (Tenti, 2005). L'écart entre les différentes dimensions qui constituent la profession enseignante n'est pas un problème individuel ; dans le meilleur des cas, c'est un problème collectif et structurel de la pédagogie, de la pratique enseignante et de l'éthique de l'éducation.

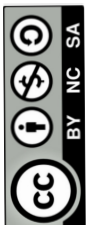
Dans le domaine ibéro-américain, de nombreuses études considèrent que l'identité enseignante n'est pas une condition statique ni un attribut que l'on acquiert définitivement lors de la formation initiale. Elle se présente au contraire comme une construction dynamique, historique et relationnelle, qui se forme à l'intersection du sujet, du contexte institutionnel et de la pratique pédagogique (García, 2022). Dans cette perspective, l'identité enseignante est un processus qui se comprend comme l'interprétation, continue et tout au long du cycle de vie, d'une série d'éléments autobiographiques, de valeurs, de savoirs, de demandes intersubjectives et intrasubjectives, et sociaux. En ce sens, l'accent normatif et prescriptif croissant du devoir-être constitue un horizon régulateur qui impacte la pratique pédagogique. Néanmoins, et fréquemment, il opère de manière décontextualisée et éloignée des réalités de la classe et de la subjectivité de l'éducateur (García, 2024).

38

Le fossé entre ce qui est et ce qui devrait être a fait émerger certaines tensions éthiques importantes dans la pratique enseignante, particulièrement lorsque les demandes institutionnelles favorisent la reddition de comptes, la standardisation curriculaire et le contrôle administratif, au détriment de processus éducatifs plus formatifs, réflexifs et humains (De la Hoz Cantillo, 2023 ; Flores et al., 2022). Dans ce contexte, l'enseignement court le risque d'être réduit à une fonction purement technique et instrumentale, dépourvue de ses dimensions éthiques, politiques et ontologiques. En ce sens, et selon Freire (2019), la pratique pédagogique doit être vue comme un acte non neutre et situationnel qui exige un positionnement éthique et politique par rapport au monde, au savoir et à autrui.

De ce point de vue, l'identité et la praxis de l'enseignant doivent être analysées selon une perspective qui transcende les approches technicistes ou positivistes. L'herméneutique philosophique, dans la tradition de Gadamer (2018) et Ricoeur (2018), constitue un cadre qui, en définissant la compréhension comme un processus situé, interprétatif et mesuré en termes de langage, d'historicité et d'expérience, s'avère approprié. Ainsi, la pratique pédagogique est une pratique interprétative positionnelle dans laquelle l'enseignant redonne du sens à son rôle, à ses responsabilités et à ses décisions éthiques dans et pour le contexte éducatif et social.

La responsabilité d'un éducateur se centre sur l'éthique lorsque l'on considère qu'éduquer, c'est entrer en relation avec autrui. Pour Levinas (2019) et l'éthique de l'altérité, l'acte éducatif est un engagement avec le visage de l'autre, un engagement qui appelle une réponse de la part de l'éducateur. C'est donc un acte qui requiert de sa part soin, reconnaissance et engagement. Une telle compréhension fait écho à Morin (2020) lorsqu'il affirme que l'éducation doit s'orienter vers le développement intégral de la personne humaine, de manière complexe et indissociable, construisant à la fois le savoir, l'éthique et l'affectivité. Par conséquent, la pratique enseignante est le lieu de convergence de l'identité personnelle, de l'éthique et de la pédagogie.



Cet article a pour objectif d'analyser la tension actuelle entre les rôles réel et idéal de l'enseignant dans l'éducation contemporaine, à travers une perspective herméneutique qui intègre des dimensions ontologiques, éthiques et pédagogiques. L'intention est de mener une recherche compréhensive de l'altérité enseignante, de l'expérience professionnelle des éducateurs, ainsi que de l'éthique, de l'ontologie et de la pédagogie qui émergent de ces pratiques.

La conception de la recherche a été développée selon une approche herméneutique qualitative, et l'on a eu recours à des entretiens semi-directifs, ainsi qu'à l'observation réflexive, à la participation et à l'analyse documentaire. La recherche a été menée dans l'enseignement public en Colombie et a inclus des éducateurs en exercice et des formateurs d'éducateurs. L'analyse a été divisée en trois phases correspondant à la précompréhension, à l'interprétation et à la fusion des horizons, en relation avec le cercle herméneutique de [Gadamer \(2018\)](#). Cela a facilité l'émergence de catégories interprétatives relatives à l'identité enseignante, à l'éthique professionnelle et à la praxis pédagogique.

Comme résultat, l'étude propose le modèle appelé *Triangle Herméneutique de l'Être, du Devoir-être et de la Pratique enseignante*, qui offre la possibilité de comprendre l'enseignement comme une praxis dans laquelle s'intègrent les identités, l'éthique et l'action pédagogique de manière dialectiquement articulée. Cette contribution à la réflexion sur la formation et l'exercice de l'enseignement vise précisément à rétablir la perspective humaniste et éthique qui doit accompagner l'éducation, face aux défis que comporte l'éducation actuelle.

Méthodologie

La recherche a été menée selon une approche qualitative de type herméneutique, visant à comprendre les significations éthiques, ontologiques et pédagogiques qui configurent l'être et le devoir-être de l'éducateur dans le contexte éducatif contemporain. Cette approche repose sur le postulat que la réalité éducative ne peut être réduite à des faits observables et mesurables de manière objective, mais doit être comprise et interprétée à partir des expériences, récits et compréhensions que les enseignants ont construits à propos de leur pratique professionnelle. Conformément à l'herméneutique philosophique, la compréhension a été prise comme un processus interprétatif situé, historique et relationnel dans lequel s'opère une fusion des horizons entre le chercheur et le phénomène éducatif ([Gadamer, 2018](#)).

L'étude a été réalisée auprès d'enseignants en activité et de formateurs d'enseignants affiliés à des établissements publics d'éducation de base, secondaire et supérieure en Colombie. Les participants ont été sélectionnés par échantillonnage intentionnel, en privilégiant des critères tels que la formation professionnelle, l'expérience d'enseignement et la disposition réflexive à l'égard de la pratique éducative, comme le propose [Patton \(2015\)](#). Les participants ont été considérés comme des sujets herméneutiques, c'est-à-dire comme des agents capables de construire des interprétations significatives de leur pratique enseignante, et appréhendés à partir de leur expérience éthique, professionnelle et personnelle.

Les entretiens et l'analyse documentaire sont accompagnés d'une observation participante réflexive. La tension entre l'identité professionnelle des enseignants et les attentes institutionnelles a été abordée par le biais d'entretiens. La praxis enseignante a été accompagnée et comprise à partir de l'observation participante réflexive, dans la proposition didactique, les décisions de formation et les dilemmes éthiques qui se présentent dans l'exercice quotidien de l'enseignement. L'analyse documentaire se concentre sur les politiques éducatives, les codes d'éthique professionnelle, les programmes de formation des enseignants et la littérature académique, afin de situer les récits des participants dans des contextes institutionnels et normatifs plus larges.

La précompréhension, l'interprétation et la fusion des horizons constituent les étapes du traitement de l'information, fondées sur le cercle herméneutique de [Gadamer \(2018\)](#). Lors de la précompréhension, le chercheur identifie les hypothèses et les positions – en l'occurrence, les siennes propres – à l'égard du phénomène étudié. Ensuite, dans la phase interprétative, des lectures analytiques et des lectures dialogiques sont effectuées sur les récits et les documents, permettant la construction de sens et la découverte de catégories liées à l'identité de l'enseignant, à l'éthique et à la pratique enseignante.

Tout au long de la recherche, le chercheur a mené une pratique de réflexivité, en consignait dans un journal ses perceptions, intuitions et dilemmes éthiques survenant lors de l'interprétation de l'information. Cette pratique est considérée comme un exercice de transparence épistémologique, qui reconnaît le rôle du chercheur dans l'exécution de l'interprétation des données. En ce sens, le chercheur envisage l'objectivité de la recherche non pas comme une posture neutre, mais comme une pratique d'auto-documentation du rôle réflexif et de contrôle qu'il exerce sur ses propres interprétations, ainsi que sur sa perspective critique.

Les aspects éthiques de l'étude ont été conformes aux régulations de l'*American Educational Research Association (AERA, 2020)* en ce qui concerne le consentement éclairé, la protection de l'identité et le droit de non-participation des enseignants. En outre, la recherche s'est centrée sur l'éthique de la rencontre de [Levinas \(2019\)](#), qui considère la relation avec les participants de la recherche comme une responsabilité. Cette responsabilité renvoie au respect et à la reconnaissance de la dignité de la parole des participants en tant que sujets éthiques et réflexifs.

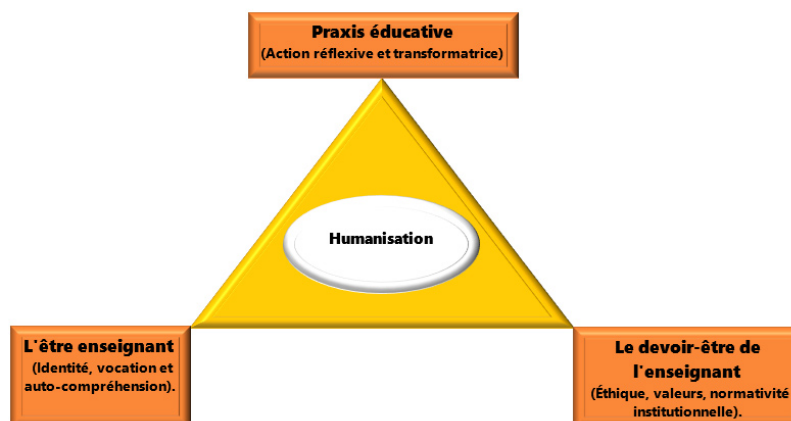
Résultats et discussion

40

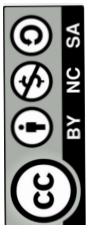
L'analyse herméneutique des récits d'enseignants et des documents institutionnels a permis de comprendre l'être et le devenir de l'éducateur dans le cadre de son insertion dans des réalités éducatives concrètes. À partir du processus d'interprétation – développé dans les phases de précompréhension, d'interprétation et de fusion des horizons – trois catégories interprétatives ont émergé, qui structurent le cœur de la pensée enseignante dans le contexte actuel : (a) la compréhension de soi ontologique de l'enseignant ; (b) la tension éthique entre l'appel vocationnel et la régulation institutionnelle ; et (c) la praxis pédagogique comme espace de médiation et de réconciliation. Ces catégories se sont articulées dans un modèle interprétatif proposé dans cette étude, dénommé *Triangle herméneutique de l'être, du devoir-être et de la praxis enseignante*.

Figure 1

Le triangle herméneutique de l'être, du devoir-être et de la praxis enseignante



Nota: Élaboration personnelle (2026).



Catégorie : L'être enseignant (identité, vocation et compréhension de soi)

Dans la Figure 1, on observe le *Triangle Herméneutique de l'Être, du Devoir-être et de la Pratique enseignante*, comme modèle interprétatif qui synthétise les tensions constitutives de l'identité professionnelle enseignante dans le contexte actuel. Ce modèle est élaboré à partir de l'analyse herméneutique des récits des enseignantes ; il explique que l'identité ne se forme pas comme une catégorie statique ou comme un résultat, mais se configure comme un processus dynamique de médiation où la dimension ontologique de l'être enseignant, les exigences normatives du devoir-être et la pratique éducative se superposent et s'actualisent.

Le sommet de l'être enseignant renvoie à la dimension ontologique et vocationnelle de l'exercice professionnel, associée à la compréhension de soi, aux convictions éthiques, à la responsabilité et au sens que l'enseignante attribue à son travail. Cette dimension, comme le signale Ricœur (2006) à propos de l'identité narrative, se construit et se reconfigure tout au long de la trajectoire professionnelle, dans le dialogue avec les récits et les vécus. Ainsi, l'être enseignant n'est pas l'exercice d'un rôle fonctionnel, mais aussi une manière d'être dans le monde éducatif.

À l'autre sommet du triangle se trouve le devoir d'enseigner, qui englobe tous les guides d'instruction, les politiques d'enseignement, les cadres curriculaires et les attentes institutionnelles qui établissent des paramètres pour la pratique professionnelle des enseignants. Cette dimension tente de fournir, au moins, un certain niveau de rationalité qui, cependant, est hostile à l'autonomie éducative et à la singularité des contextes scolaires. Comme le souligne Hargreaves (2003), la charge de travail sans cesse croissante des enseignants et la standardisation de l'enseignement conduisent à ce que l'on appelle la simplification. Cela est particulièrement vrai lorsque le « devoir » est imposé de manière acritique sans tenir compte de l'expérience et du jugement professionnel de l'enseignant.

La pratique enseignante, positionnée au troisième sommet, est cet espace où l'« être » et le « faire » se localisent, se confrontent et se resignifient en relation l'un avec l'autre. Du point de vue de l'herméneutique philosophique, la pratique est plus qu'une exécution mécanique. C'est une action interprétative qui requiert un certain travail intellectuel, et c'est une action qui comporte une responsabilité et une prise de décision éthique dans des situations particulières (Gadamer, 2018). C'est dans la pratique que l'enseignant équilibre les besoins régulateurs et les besoins réels des élèves, et c'est ici qu'émergent les actions pédagogiques de manière située, qui ne se conforment pas nécessairement aux édits institutionnels.

Il convient de préciser que, dans ce modèle, la configuration triangulaire ne signifie pas que chaque dimension fonctionne de manière isolée. En revanche, la tension que décrit chaque dimension est fondamentale dans la construction de l'identité éducative et renforce le conflit entre l'« est » et le « doit être » comme une condition structurelle de la profession enseignante. Du point de vue de l'éthique de l'altérité, cette tension s'aggrave dans la relation avec l'autre – l'élève – dont la présence même appelle l'enseignant à répondre, au-delà de la norme, de manière responsable et contextualisée (Levinas, 2019).

La Figure 1 ne prétend pas offrir un cadre explicatif fermé, mais une disposition interprétative qui permet d'entrevoir quelques-unes des facettes complexes qui configurent l'identité enseignante dans le contexte contemporain. En ce sens, la pratique éducative est perçue comme un espace de médiation éthique et pédagogique dans lequel l'identité professionnelle se construit et se négocie de manière permanente, dans l'interrelation dynamique entre la compréhension de soi de l'enseignant, les exigences normatives et l'exercice situé de l'éducation.

Catégorie : Les responsabilités éthiques des enseignants comme une question de routine

Dans une deuxième catégorie, s’est manifestée la tension dans les politiques éducatives entre « ce qui devrait être » et « ce qui est » comme une sorte d’auto-engagement éthique. Les enseignants ont argumenté que les politiques institutionnelles tendent à se centrer sur l’imposition de critères rigoureux concernant la fonctionnalité de l’enseignement, son évaluation et la productivité de l’enseignement, ce qui dépouille la dimension humaine de l’enseignement et de l’apprentissage. Dans cette même ligne, Flores et al. (2022) documentent que la plupart des éducateurs considèrent que l’éthique professionnelle est l’un des domaines les plus contradictoires entre l’idéal et la pratique, où la norme et la réalité s’entrelacent, et où se croisent les demandes morales administratives et les valeurs éthiques unidimensionnelles administratives. De Hoz (2023) assure que certains participants ont exprimé l’existence d’un « devoir » qui se définissait horizontalement, et était utilisé, par analogie, comme les axes cardinaux. « L’éthique ne s’enseigne pas, elle se vit » est une phrase que beaucoup ont utilisée et qui peut renvoyer à la vision de Freire (2019) de l’éducation comme un acte profondément moral. Selon De Hoz (2023), parce que la praxis éthique de l’enseignement doit être située, en l’occurrence, dans le contexte social et culturel de l’acte éducatif. De manière complémentaire, Baca et al. (2023) et leurs réflexions sur la nouvelle éthique de l’enseignement numérique et la responsabilité sociale de l’information, de la vie privée, de la paternité et de la propriété numérique.

L’approche analytique permet de conclure que l’énonciation que l’enseignant peut réaliser en termes de futurisme ne peut être ancrée dans un système d’imposition bureaucratique. Bien plus, un système d’imposition de disponibilités d’action. Pour Gadamer (2018), ce serait une éthique de la compréhension, ainsi nommée à partir de l’ouverture du sujet à la rencontre avec l’autre. De ce point de vue, comprendre, c’est se mettre à la table du dialogue, activement dans l’interaction, et abandonner l’imposition de vérités closes ou définitives. On explique ainsi pourquoi la formation des enseignants doit faire appel à l’éthique et à la philosophie et, dans le cas de l’enseignement, à l’amour et à la passion.

42

Figure 2

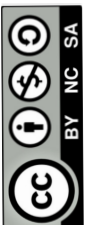
Tensions du devoir-être enseignant



Note : Élaboration personnelle (2026).

Catégorie : La praxis pédagogique (espace de réconciliation)

La troisième catégorie émergente est la pédagogie de la praxis qui provient du territoire, conceptualisé comme l’espace où s’intersectent l’être et le devoir-être de l’enseignant dans l’action. Les réflexions



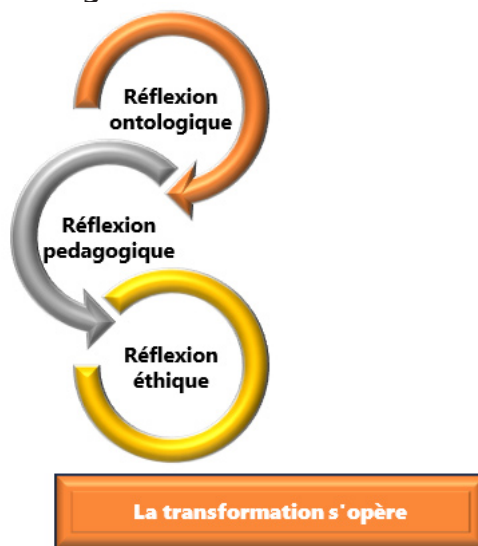
ont indiqué qu'une bonne partie des enseignants, face à leurs dilemmes éthiques, choisissent de construire dans leurs stratégies d'enseignement une humanisation du processus d'enseignement. Un enseignant a exprimé : « Quand j'écoute les élèves, j'apprends à être un meilleur enseignant. Le devoir-être vient de la classe, pas du livre. » Cette expression reprend le sens de [Freire \(2019\)](#) lorsqu'il soutient qu'enseigner n'est pas simplement transférer des savoirs, c'est créer des conditions pour que les élèves s'approprient un sens.

[Mora \(2024\)](#) soutient que la pédagogie critique se matérialise dans les processus d'enseignement lorsque les enseignants, par un exercice réflexif et raisonné, assument une posture éthique face aux injustices sociales. De manière complémentaire, [Castillo et al. \(2023\)](#) soulignent que le leadership éthique du corps enseignant contribue à la construction de l'éthos professionnel des élèves, ce qui transforme la classe en un espace de formation morale.

Les résultats ont mis en évidence des domaines qui ont conduit à des constructions positives de la pédagogie de la pratique comme un exercice de pédagogie, non comme une simple transmission d'un intrant, de connaissances ou de valeurs. Ils illustrent la pratique transformatrice qui articule l'idéal et le réel, la pensée et l'action, l'être et le devoir-être. Cela résonne avec l'élaboration de [Morin \(2020\)](#) qui décrit l'éducation comme un cadre complexe où le savoir, l'éthique et l'affectif s'entrelacent pour construire des citoyens libérés et responsables.

Figure 3

La spirale réflexive de la praxis enseignante



Note : Élaboration personnelle (2026).

La pratique éducative actuelle peut et doit être reconnue comme un processus transformateur et re-constructeur de l'intégralité de l'enseignant. Ce n'est pas seulement un exercice de la profession ; c'est aussi un exercice de sens, où l'identité de l'enseignant se conjugue avec l'identité de l'être. Cela provoque une tension dialectique qui articule le sens de la pratique éducative. Dans cette lignée, l'éducateur n'enseigne pas à partir d'une norme, mais à partir d'une conscience qui se l'approprie. Cela convertit sa praxis en une expérience réflexive où le pédagogique, l'éthique et l'ontologique s'articulent dans une même tâche qui, au fond, n'est plus seulement dans la classe. C'est l'humanisation de l'éducation.

Du point de vue de Levinas (2019), l'origine de toute action morale est la responsabilité envers autrui. Ainsi, et dans le domaine de l'éducation, il s'agit d'une reconnaissance éthique de l'altérité dans la relation pédagogique. Éduquer, en ce sens, signifie prendre soin, écouter et accompagner dignement, sachant que chaque rencontre avec l'élève est une rencontre avec le visage de l'autre, qui pose une exigence morale. Comprise de cette manière, l'enseignant ne se conçoit plus comme une simple transmettrice de contenus, ni comme une exécutrice de politiques institutionnelles ; elle se perçoit elle-même comme un sujet éthique qui est en contact avec la signification profonde de son travail pédagogique dans des contextes marqués par la fragmentation et la déshumanisation. Son travail ne se limite pas à satisfaire des standards préétablis ; il est bien plus orienté vers la construction d'une culture de réflexion éthique, où l'enseignement se conçoit comme un acte situé, engagé et transformateur dans l'ici et maintenant de l'expérience éducative.

Dans de telles circonstances, les pratiques enseignantes pourraient être pensées comme une praxis herméneutique, qui implique un dialogue plus distancié entre ce que font les cadres institutionnels, la norme et la conscience. C'est seulement dans cette double tension éthique et créative que peut émerger un enseignement transformateur qui éclaire le sens que chaque individu donne au savoir que nous construisons à l'école. Un enseignement capable d'intégrer le technique et le sensible, la norme et l'humain, l'éducation et l'essence réelle de celle-ci.

Conclusions

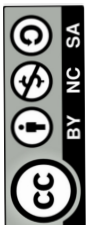
44

L'analyse interprétative permet de reconnaître qu'un enseignant actuel se trouve confronté à des carrefours existentiels où l'être et le devoir-être, en l'occurrence, ne sont ni abstraits ni philosophiques, mais se vivent dans les paradoxes de la pratique professionnelle. Le fait d'être un analyste éclaire qu'être enseignant, c'est être dans un processus continu et répétitif d'une énorme difficulté. C'est forger et chercher désespérément des compréhensions de soi, des constructions d'identité au sein d'une constellation de vocation, une constellation d'expériences et un engagement éthique fort envers autrui. Ce n'est pas un être donné. C'est un être qui se met en relation avec les élèves, avec le savoir et avec le monde.

L'être, en ce cas, doit être plus qu'une liste de règles et de prescriptions institutionnelles. C'est un horizon éthique dont l'objectif est de structurer la pratique éducative, en termes d'équité, de responsabilité et d'alignement en ce qui concerne l'éthique. Plus un enseignant incorpore cet « être » éthique dans son rôle professionnel, plus l'éthique, comme position proto-, se transforme en quelque chose de presque instinctif. Ce sens de l'enseignement se transforme en actes de couverture, la règle, en une expérience vécue, humaine.

L'idée de tension entre deux pôles – identité et aspiration – devient plus claire et significative. Dans cette configuration, la pédagogie de la praxis voit le potentiel pour inverser la tension et la convertir en croissance. L'enseignement, dans cette configuration, est plus qu'une simple délivrance de contenu. L'enseignement, dans cette configuration, est une expérience multifacette qui va au-delà de la création de sens et inclut les trois domaines primaires de l'apprentissage – cognitif, psychomoteur et affectif. L'éducation, en ce cas, est l'opportunité de s'engager dans une action intentionnelle qui soutient la valeur intrinsèque de toutes les parties dans l'interaction. L'éducation, en ce cas, est l'opportunité de s'engager dans une action intentionnelle qui, à tout moment, soutient la valeur intrinsèque de toutes les parties dans l'interaction.

La notion précédente situe l'enseignant comme un sujet philosophique du discours sur l'éducation. Dans cette notion, l'enseignant peut réfléchir à des questions existentielles concernant son être au monde et savoir si son enseignement est cohérent avec ses réalités vécues. Des questions sur la vérité de ses paroles et le poids de ses actions. En cela, l'enseignant est justifié de construire une éthique du



soin, de la présence et de la considération envers autrui. En cela, l'enseignant peut participer à une pédagogie ontologique de la personne, ce qui signifie qu'enseigner porte au moins sur la capacité de reconnaître l'autre et que l'autre reconnaisse l'autre.

Les résultats de la présente étude indiquent que l'un des défis les plus importants auxquels l'éducation est confrontée aujourd'hui ne consiste pas dans l'application de nouvelles technologies ou dans la mesure des résultats d'apprentissage, mais se rapporte à la nécessité de reconfigurer la dimension humaine de l'activité éducative. Dans cette perspective, l'école reste le lieu du dialogue, de la réflexion, de l'intégralité, où la voix du maître reprend de la pertinence comme médiation pédagogique et éthique, et non comme une simple ressource instructive. À partir des hypothèses exposées, l'être et le faire de l'enseignant ne sont pas assumés comme des dimensions dissociées, mais comme des instances interdépendantes dans l'articulation entre ethos et praxis, raison et affect dans la pratique éducative.

L'enseignement, ainsi compris, est un acte de responsabilité, un acte de débordement de la déshumanisation de l'éducation et un acte d'invitation à l'engagement envers une manière de penser, de sentir et d'agir de façon intégrée. Le phénomène de l'enseignement dans la sphère de l'être et du faire révèle l'enseignant, en premier lieu, comme un être humanisateur, un donneur de sens et un phare dans l'obscurité. L'enseignement, de toutes choses, éduque une certaine conscience qui, lorsque la philosophie pénètre le tissu civilisationnel, élève la fonction de l'enseignement au niveau d'une véritable vocation, une vocation pour la justice, pour la transformation de la personne humaine.

Confidentialité : Non applicable.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'auteur du présent article déclare qu'il n'a pas employé d'intelligence artificielle pour son élaboration.

Références

- AERA. (2020). *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. Washington, DC: AERA. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies>
- Baca, C. W. A., Jiménez, C. J. A., Bedón, P. S. R., Moreno, V. L. G. et Macías, S. M. J. (2025). La ética del docente en la era digital: privacidad, derechos de autor y uso responsable de la tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2191–2209. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15989>
- Castillo, G. A., Pastrán, C. F. et Mendoza, M. J. (2023). Liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1–14. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1554>
- De la Hoz, C. N. R. (2023). Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(7), 15–29. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/184>
- Flores, L. F. A., Valenzuela, C. J. C. et Campos, D. J. E. (2022). Ética y docencia en la educación universitaria en el periodo 2017–2022: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4604. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4604>
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.



- Gadamer, H. G. (2018). *Verdad y método*. Sígueme.
- García, R. J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 105–125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14072628004>
- García, C. J. (2024). Narrativas docentes: tensiones entre discurso y práctica: Teacher narratives: tensions between discourse and practice. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 1489 – 1358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3087>
- Gómez, T. F. H., Castro, G. Y. y Romero, N. W. H. (2022). Caracterización de la identidad profesional del docente universitario. *Espiral – Estudios sobre Estado y Sociedad*, 12(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v12i1.2884>
- Herrera, E. K. C., Gonzales, S. F., García, M. G. D. P. y Ponce, Y. D. L. P. (2022). Identidad profesional y vocación docente. *Episteme Koinonia*, 5(10), 113–132. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/2531>
- Levinas, E. (2019). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Mora, R. R. F. (2024). Pedagogía crítica y la educación actual. *Revista Ciencias y Humanidades*, 6(2), 87–102. <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/inicio/article/view/162>
- Morin, E. (2020). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4th ed.). SAGE Publications.
- Ricoeur, P. (2018). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, F. E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE, IIEP-Unesco, Siglo XXI Editores.

Reçu le : 20 janvier 2026.

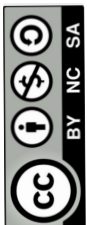
Accepté le : 23 février 2026.

Approuvé pour la mise en page le : 25 février 2026.

Date de publication : 30 juin 2026.

Notes sur l'auteur :

*** Arnold Barreto Rodríguez est docteur en Humanités à l'Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (IESIP), San Cristóbal, Venezuela. Il est Licenciado en Philosophie et Éducation religieuse par la Fundación Universitaria Católica del Norte, Santa Rosa de Osos, Antioquia, et Magister en Gestion éducative par l'Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Actuellement, il exerce comme enseignant au secondaire dans les domaines de la Philosophie, de l'Éthique, des Sciences sociales et de l'Histoire à l'Institución Educativa Departamental Real del Obispo, située dans le corregimiento de Real del Obispo, municipalité de Tenerife, Magdalena, Colombie. Courriel de contact : abarretot75@gmail.com



Gamification en mathématiques : Un regard critique sur les tensions entre innovation et pratique enseignante à Bogotá

Gamificación en matemáticas: una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá



Miguel Chávez Marín*

Professeur de mathématiques au Colegio Tomas Cipriano de Mosquera, à Bogotá / Colombie.

Résumé

Ces dernières années, la gamification s'est positionnée comme une stratégie innovante dans l'enseignement des mathématiques ; cependant, sa mise en œuvre en classe reste limitée. Cet article examine les tensions entre les potentialités théoriques de la gamification et les défis pratiques que rencontrent les enseignants de mathématiques dans les écoles publiques de Bogotá. À partir de la révision critique d'expériences, de la formation des enseignants et des conditions institutionnelles, une brèche entre le discours d'innovation et les réalités de la classe est mise en évidence. L'absence de formation spécifique, les restrictions curriculaires et la faible infrastructure technologique configurent un scénario complexe pour son adoption. Cette réflexion invite à reconsidérer la gamification non seulement comme un outil motivationnel, mais comme faisant partie d'une approche pédagogique plus large qui exige des transformations dans la culture scolaire, le rôle de l'enseignant et la gestion éducative.

Mots-clés : Gamification; Enseignement des mathématiques; Formation des enseignants; Innovation pédagogique; Motivation dans l'apprentissage; Éducation publique.

Resumen

En los últimos años, la gamificación se ha posicionado como estrategia innovadora en la enseñanza de las matemáticas; sin embargo, su implementación en el aula sigue siendo limitada. Este artículo examina las tensiones entre las potencialidades teóricas de la gamificación y los desafíos prácticos que enfrentan los docentes de matemáticas en colegios públicos de Bogotá. A partir de la revisión crítica de experiencias, formación docente y condiciones institucionales, se evidencia una brecha entre el discurso de innovación y las realidades del aula. La ausencia de formación específica, las restricciones curriculares y la escasa infraestructura tecnológica configuran un escenario complejo para su adopción. Esta reflexión invita a reconsiderar la gamificación no solo como herramienta motivacional, sino como parte de un enfoque pedagógico más amplio que requiere transformaciones en la cultura escolar, el rol docente y la gestión educativa.

Palabras clave: Gamificación, enseñanza de las matemáticas, formación docente, innovación pedagógica, motivación en el aprendizaje, educación pública.

Comment citer cet article (APA) : Chávez, M. M. (2026). Gamification en mathématiques : Un regard critique sur les tensions entre innovation et pratique enseignante à Bogotá. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 47-86. <https://doi.org/10.59654/mcpjd421>



Introduction

L'éducation mathématique a été remise en question et renouvelée par diverses propositions qui cherchent à transformer son enseignement à partir de méthodologies actives, participatives et contextualisées. L'une d'elles est la gamification, comprise comme l'incorporation d'éléments de la conception de jeux dans des contextes éducatifs afin de motiver et de générer des expériences d'apprentissage significatives (Werbach & Hunter, 2012 ; Kapp, 2012). Bien que son utilisation se soit étendue à différents niveaux éducatifs et domaines disciplinaires, dans le champ des mathématiques, des résistances, des doutes et des limitations persistent pour sa mise en œuvre. Cette situation soulève une question clé : pourquoi une stratégie qui a montré des bénéfices en termes de motivation et de participation continue-t-elle d'être marginalisée dans de nombreuses salles de classe de mathématiques, en particulier dans des contextes comme celui de l'Amérique latine ?

En Amérique latine, l'incorporation d'approches innovantes comme la gamification se heurte à des barrières structurelles et culturelles qui transcendent la volonté individuelle de l'enseignant. Des études récentes montrent que, bien qu'il existe un discours favorable à l'innovation pédagogique, dans la pratique, les enseignants doivent faire face à des programmes rigides, un manque de formation spécifique et des conditions institutionnelles peu favorables (Zainuddin et al., 2020 ; Calderón, 2021).

À Bogotá, cet écart entre l'idéal et le possible s'approfondit par les inégalités dans l'accès aux ressources, la surcharge de travail et une culture scolaire traditionnelle qui, fréquemment, privilégie l'évaluation sommative sur la participation significative. Ainsi, l'utilisation de la gamification devient plus une exception qu'une pratique installée, même parmi les enseignants qui en reconnaissent la valeur pédagogique.

La résistance de nombreux élèves envers les mathématiques n'est pas uniquement due à la difficulté des contenus, mais à une relation émotionnelle détériorée avec la matière, marquée par l'anxiété, la perception d'irrélevance et la peur de l'erreur (Dondio et al., 2023). Face à ce panorama, la gamification émerge comme une stratégie qui non seulement intègre des dynamiques motivationnelles, mais qui invite aussi à repenser le sens même d'apprendre les mathématiques. En proposant des défis, des niveaux, une rétroaction constante et des récompenses symboliques, des espaces s'ouvrent pour l'exploration autonome, la pensée critique et la resignification de l'erreur comme opportunité (Homer et al., 2020 ; Scolari et al., 2018). D'où l'importance de s'interroger non seulement sur les effets de la gamification sur l'apprentissage, mais aussi sur le rôle de l'enseignant comme médiateur et concepteur d'expériences significatives.

Diverses recherches ont démontré que la gamification peut favoriser tant le rendement académique que la motivation et le développement de compétences socio-émotionnelles, en s'appuyant sur des outils dynamiques, créatifs et intuitifs qui stimulent la participation de l'élève (Páez et al., 2022). De plus, des études comme celles de Högberg et al. (2019) signalent que les expériences gamifiées sont de puissants inducteurs d'états émotionnels positifs qui renforcent le lien avec l'apprentissage. Toutefois, le succès de cette méthodologie ne dépend pas de la simple incorporation de mécaniques de jeu, mais d'une planification pédagogique intentionnée, capable d'articuler les éléments ludiques avec les objectifs formatifs, les contenus disciplinaires et les caractéristiques particulières des étudiants. En d'autres termes, la gamification acquiert un sens éducatif lorsqu'elle cesse d'être une stratégie récréative et devient une médiation didactique ayant un but, orientée vers la promotion d'apprentissages permanents et significatifs.

Dans le cas spécifique de Bogotá, l'enseignement des mathématiques affronte de multiples défis qui transcendent le strictement académique. Diverses études ont signalé la nécessité de promouvoir des environnements d'apprentissage plus transversaux et créatifs, qui intègrent la gamification comme stratégie pédagogique pour revitaliser l'intérêt des étudiants (Criollo, 2023 ; Sarmiento, 2020 ; Hernández, 2017). Cependant, ces efforts se développent dans un contexte marqué par des inégalités socio-économiques, de faibles niveaux de performance dans des tests standardisés et un désintérêt notable envers la matière (Rubiano, 2023 ; Acevedo & Ortiz, 2020 ; Flórez, 2024).

À ces difficultés s'ajoutent des facteurs culturels et de coexistence qui influent sur la relation des jeunes avec le savoir, la perte de la valeur culturelle de l'école (De la Hoz & Maestre, 2024), les tensions dans la coexistence scolaire (Causaso & Pacheco, 2018) et les processus d'exclusion qui persistent encore dans les classes de mathématiques (García, 2025). Face à ce panorama, les stratégies narratives et gamifiées émergent comme une opportunité pour reconstruire le sens pédagogique de la discipline, en récupérant le goût d'apprendre et en renforçant la compréhension à partir d'expériences plus significatives (León & Cruz, 2021).

Cette situation démontre la nécessité d'adapter les méthodologies d'enseignement et d'incorporer de manière intentionnée la gamification dans les écoles de Bogotá, spécialement dans le domaine des mathématiques. Dans ce scénario, il est fondamental de comprendre comment les enseignants perçoivent cette stratégie, leur niveau de connaissance sur ses fondements théoriques et ses applications possibles, ainsi que les attitudes qu'ils adoptent face à son intégration curriculaire. La formation des enseignants se configure donc comme un axe décisif ; l'absence de formation spécifique en gamification peut limiter sa mise en œuvre et réduire significativement son impact pédagogique.

Cet article a pour but de réfléchir sur la connaissance, les attitudes et les compétences des enseignants de mathématiques face à la gamification, afin de comprendre les facteurs qui influent sur son adoption ou sa résistance dans la classe. Plus que de décrire des tendances, on cherche à offrir un regard critique et intégral sur la manière dont les professeurs perçoivent cette stratégie, quelles conditions facilitent sa mise en œuvre et quels obstacles persistent dans les contextes scolaires de Bogotá.

L'analyse présentée ici s'inscrit dans le projet doctoral « *Analyse de la connaissance et des attitudes des enseignants de mathématiques dans la mise en œuvre de la gamification comme stratégie didactique dans les écoles publiques de Bogotá* », qui a comme l'un de ses objectifs spécifiques de diagnostiquer les compétences techniques, les connaissances et les attitudes qui limitent ou favorisent l'incorporation effective de la gamification en classe.

À partir de cette approche, un espace de réflexion est proposé pour repenser le rôle de l'enseignant dans l'innovation pédagogique, en reconnaissant que la gamification n'est pas une mode méthodologique, mais une opportunité pour transformer l'enseignement des mathématiques depuis la créativité, la motivation et la relation significative avec le savoir.

La réflexion s'organise autour de cinq axes fondamentaux : le niveau de connaissance des enseignants sur les principes et éléments de la gamification ; les attitudes prédominantes face à son usage dans l'enseignement ; les facteurs personnels et institutionnels qui influent sur son adoption ; les forces et faiblesses perçues dans sa mise en œuvre ; et les implications que ces résultats ont pour la formation et le développement professionnel des enseignants à Bogotá. Cette approche cherche à articuler le regard investigatif avec une lecture pédagogique et transformatrice du rôle du professeur, en situant

la gamification comme un chemin possible vers des pratiques plus motivantes, inclusives et créatives dans l'éducation mathématique.

La justification de cette étude réside dans l'urgence de transformer l'enseignement des mathématiques, en surmontant la distance entre les possibilités théoriques qu'offre la gamification et sa faible mise en œuvre dans les salles de classe, encore marquées par des approches traditionnelles qui limitent la participation et la créativité. Comprendre les perceptions et expériences des enseignants permet de concevoir des stratégies d'accompagnement et de formation plus ajustées à leurs contextes, capables de favoriser l'appropriation critique des méthodologies actives. Réfléchir sur ces pratiques contribue non seulement à l'innovation didactique, mais renforce aussi l'engagement professionnel de l'enseignant en tant qu'agent de changement au sein des écoles publiques.

En ce sens, le présent travail cherche à établir des ponts entre la théorie, la pratique et la réflexion pédagogique, en offrant un cadre d'analyse qui contribue à l'amélioration continue de l'enseignement des mathématiques. Ses résultats et discussions se consolident comme les bases de futures recherches qui approfondiront l'intégration de la gamification et son potentiel pour transformer les expériences d'apprentissage dans les contextes éducatifs latino-américains.

Cadre théorique

Comprendre la relation entre la gamification et l'enseignement des mathématiques exige une analyse qui transcende l'instrumental et se situe dans le plan pédagogique, culturel et épistémologique. En ce sens, se constitue un espace de réflexion où convergent les idées, débats et perspectives qui soutiennent la compréhension du phénomène éducatif abordé. D'un regard critique, sont analysés les fondements conceptuels de la gamification, les attitudes et connaissances des enseignants face à l'innovation didactique, et les défis institutionnels qui conditionnent son application. Ces trois axes permettent d'articuler une lecture intégrale du problème, situant l'enseignant non seulement comme exécutant de stratégies, mais comme agent réflexif qui interprète, transforme et redonne du sens à ses pratiques dans des contextes complexes comme ceux des écoles publiques à Bogotá.

La gamification dans l'enseignement des mathématiques : fondements et portée pédagogique

La gamification apparaît au cours des dernières décennies comme l'une des stratégies les plus puissantes pour redonner du sens à la relation entre les étudiants et l'apprentissage. Son but ne se limite pas à jouer pour apprendre, mais consiste à incorporer les logiques du jeu dans les structures pédagogiques, afin de renforcer la motivation, l'engagement et le sentiment d'accomplissement (Werbach & Hunter, 2012 ; Kapp, 2012). Dans cette perspective, l'apprentissage est conçu comme une expérience active et émotionnelle, où l'erreur cesse d'être un obstacle et devient une opportunité d'explorer, de réfléchir et de s'améliorer.

Dans le domaine de l'éducation mathématique, la gamification a montré des effets positifs sur le rendement académique, la motivation et le développement de compétences socio-émotionnelles, grâce à l'utilisation d'outils dynamiques, créatifs et intuitifs qui promeuvent la participation de l'étudiant (Páez et al., 2022). De même, il a été démontré que les expériences gamifiées sont de puissants inducteurs d'états émotionnels positifs qui renforcent le lien affectif avec l'apprentissage (Högberg et al., 2019). En intégrant des défis, des niveaux et des rétroactions constantes, sont encouragés l'autonomie, la

pensée critique et la capacité de résoudre des problèmes depuis une dimension plus ludique et significative (Homer et al., 2020 ; Scolari et al., 2018).

En ce sens, la gamification en mathématiques ne peut pas être comprise comme un ensemble de techniques récréatives, mais comme une approche pédagogique qui reconfigure la relation entre émotion, cognition et savoir disciplinaire. Son impact transcende la motivation momentanée ; il implique un changement dans la manière dont les étudiants s'approprient le savoir mathématique, favorisant la construction d'apprentissages durables et dotés de sens. Ainsi, la gamification se projette comme un outil pour humaniser l'enseignement, transformant la salle de classe en un espace de découverte, de participation et de créativité.

Bien que l'intérêt principal de ce travail se centre sur les attitudes et connaissances des enseignants, les études révisées montrent aussi que la gamification exerce un impact direct sur la motivation et le rendement des étudiants, facteurs qui à leur tour influent sur la perception et la disposition du corps enseignant envers son usage. Les recherches récentes coïncident sur le fait que cette méthodologie génère une participation plus active et soutenue dans l'apprentissage des mathématiques, favorisant la compréhension de concepts traditionnellement complexes et l'amélioration du rendement académique. Niampira (2023), par exemple, documente des avancées significatives dans l'apprentissage des fractions, des termes algébriques et des opérations de base, comme l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, à partir de l'implémentation de stratégies gamifiées. Ces résultats suggèrent que le potentiel transformateur de la gamification ne réside pas uniquement dans sa composante ludique, mais dans sa capacité à redéfinir la relation émotionnelle et cognitive de l'étudiant avec les mathématiques, générant des environnements d'apprentissage plus motivants et significatifs.

Dans le contexte bogotano, diverses expériences éducatives ont démontré le potentiel de la gamification comme outil de médiation pédagogique dans l'enseignement des mathématiques. Hernández et Sarmiento (2022) documentent des interventions basées sur l'usage de jeux vidéo et de plateformes comme Scratch, orientées vers le renforcement de l'apprentissage de la géométrie à travers la création d'environnements interactifs. De manière similaire, Aldana (2020) décrit la conception d'espaces virtuels gamifiés qui intègrent des missions et des défis pour l'enseignement des fractions chez des étudiants de septième année. Ces expériences démontrent que lorsque la gamification s'articule avec les processus de résolution de problèmes, de rétroaction et d'évaluation formative, les étudiants non seulement améliorent leur rendement académique, mais transforment leur attitude envers les mathématiques, les percevant comme un champ plus proche, stimulant et significatif. Ainsi, l'expérience ludique devient un catalyseur pour la motivation et la compréhension conceptuelle, réaffirmant que l'innovation pédagogique doit être accompagnée d'une intentionnalité formative et non seulement récréative.

De même, l'implémentation d'environnements virtuels d'apprentissage gamifiés a montré des effets positifs sur le développement de compétences mathématiques, particulièrement dans la résolution de problèmes, la pensée numérique et la compréhension géométrique. Bien que certaines études montrent que le rendement des étudiants se maintient à des niveaux basiques, elles soulignent aussi une plus grande disposition envers l'apprentissage et une interaction plus active avec les ressources numériques. Ces expériences démontrent que l'usage de missions, de scores et de récompenses, qui sont des éléments caractéristiques de la gamification, favorise la motivation et la persistance face aux



défis propres de l'apprentissage mathématique (Castillo, 2021).

Au-delà des résultats immédiats, l'incorporation de stratégies gamifiées permet de créer des environnements plus inclusifs et participatifs, où l'erreur est assumée comme partie du processus et la rétroaction constante renforce l'autonomie de l'étudiant. En conséquence, la gamification dans des environnements numériques n'élargit pas seulement les possibilités didactiques, mais reconfigure aussi la relation émotionnelle avec l'apprentissage, générant des expériences significatives qui transcendent la répétition mécanique d'exercices et promeuvent une compréhension plus profonde des concepts.

Diverses études s'accordent sur le fait que la gamification peut améliorer de manière significative les résultats d'apprentissage en mathématiques, spécialement lorsqu'elle intègre des mécanismes de rétroaction immédiate et des dynamiques ludiques qui facilitent la compréhension des contenus en les présentant de manière plus claire et attractive. De plus, cette méthodologie promeut des environnements collaboratifs d'apprentissage, dans lesquels les étudiants travaillent en équipe pour surmonter des défis, renforçant ainsi leurs habiletés communicationnelles et de résolution de problèmes (García, 2021).

Néanmoins, la littérature avertit aussi que l'efficacité de la gamification dépend de sa conception pédagogique. García (2021) signale qu'une planification inadéquate ou une faible intégration de la part de l'enseignant peut réduire les impacts positifs attendus. Dans la même ligne, Rodríguez et Visbal (2022) soulignent la nécessité de reformuler les stratégies didactiques traditionnelles au moyen de propositions gamifiées qui promeuvent la compréhension profonde des concepts mathématiques. Tout cela souligne l'importance que l'enseignant maîtrise non seulement les aspects techniques de la gamification, mais qu'il en comprenne le sens pédagogique et l'intègre comme un outil cohérent avec ses objectifs formatifs.

52

Attitudes et connaissances des enseignants face à l'innovation didactique

L'incorporation de méthodologies actives comme la gamification dans l'enseignement des mathématiques dépend, en grande mesure, des dispositions et des savoirs des professeurs. Il ne suffit pas qu'existent des outils numériques ou des stratégies didactiques innovantes ; leur appropriation exige des enseignants capables d'interpréter, d'adapter et de redonner du sens à ces propositions en fonction de leur contexte scolaire. En ce sens, la connaissance pédagogique et les attitudes envers l'innovation constituent des éléments décisifs qui médient entre la théorie et la pratique éducative (Marcelo & Vaillant, 2013 ; Fullan, 2007). Les preuves montrent que lorsque les maîtres comprennent le sens formatif de la gamification et se sentent compétents pour l'appliquer, son impact en classe est plus profond et soutenu, tandis que le manque de compréhension ou de confiance peut générer un rejet ou un usage superficiel de la stratégie (Calderón, 2021 ; Ponte et al., 2019).

Les études récentes montrent une variabilité notable dans le niveau de connaissance que les enseignants de mathématiques possèdent sur la gamification et ses principes pédagogiques. Bien qu'une partie significative du corps professoral ait entendu le terme ou ait une compréhension générale de son but, peu arrivent à identifier en profondeur les mécanismes, dynamiques et composantes de la conception de jeu qui soutiennent son application éducative (Werbach & Hunter, 2012). Cette brèche conceptuelle révèle qu'au-delà de la nouveauté technologique, de nombreux enseignants perçoivent encore la gamification comme une ressource récréative, sans reconnaître son potentiel épistémolo-



gique à transformer l'enseignement. Comprendre comment les règles, les niveaux ou les récompenses peuvent s'aligner avec les objectifs d'apprentissage exige non seulement des compétences techniques, mais une formation pédagogique solide qui permette de réinterpréter la logique du jeu dans les processus d'enseignement et d'évaluation.

Un nombre considérable d'enseignants associe la gamification presque exclusivement à l'usage de points, badges et tableaux de classement, réduisant sa portée à une pratique de récompense ou de compétition superficielle. Cette vision, connue comme « pointification », reflète une compréhension limitée de l'approche et dérive souvent en des implémentations peu efficaces, où les éléments de jeu s'ajoutent de manière décorative, sans une intégration pédagogique cohérente avec les objectifs d'apprentissage. Comme le signalent [Palacios et Cimas \(2024\)](#), bien que de nombreux éducateurs aient entendu parler de la gamification, seule une minorité arrive à distinguer les types de joueurs ou les motivations que cette stratégie cherche à activer. Cette brèche entre le savoir technique et le sens pédagogique montre la nécessité d'une formation plus profonde en conception instructionnelle et en théories de la motivation, pour que la gamification ne se réduise pas à une tendance passagère, mais se consolide comme un outil transformateur de l'apprentissage mathématique.

L'absence de formation spécifique en gamification constitue un des facteurs les plus persistants qui expliquent les brèches de connaissance identifiées parmi les enseignants. Cáliz, [Cerón et Hernández \(2024\)](#) signalent que, lorsque les éducateurs ne maîtrisent pas les outils technologiques ni les stratégies didactiques nécessaires, leur capacité à concevoir des expériences d'apprentissage innovantes et significatives est limitée. Ce manque n'affecte pas seulement l'intégration de la gamification en classe, mais élargit la brèche numérique et pédagogique entre ceux qui se forment pour enseigner et ceux qui apprennent dans des environnements médiatisés par la technologie.

En ce sens, la gamification représente une opportunité pour reconfigurer les processus d'enseignement, intégrant des dynamiques de jeu qui promeuvent l'exploration, la créativité et l'apprentissage actif. Néanmoins, son implémentation exige une formation enseignante continue, orientée à comprendre tant les fondements théoriques de l'approche que son potentiel pour renforcer la motivation et le rendement académique des étudiants.

Les résultats les plus consistants dans l'implémentation de stratégies gamifiées sont associés à des processus formatifs qui forment les enseignants à leur conception et intégration pédagogique. Lorsque les instructions pour le développement d'activités sont claires, dynamiques et articulées avec des approches d'apprentissage significatif et autonome, des environnements plus participatifs et efficaces sont obtenus ([Banfield & Wilkerson, 2014](#) ; [Elles & Gutiérrez, 2021](#)). Dans ces cas, la gamification cesse d'être une pratique intuitive pour se convertir en une stratégie didactique consciente, où l'enseignant assume le rôle de concepteur d'expériences d'apprentissage plus que de transmetteur de contenus.

De même, les enseignants qui reçoivent une formation formelle en gamification développent une compréhension plus analytique de comment les éléments du jeu peuvent renforcer la motivation, la collaboration et la pensée critique en mathématiques. La formation, alors, n'élargit pas seulement le savoir théorique, mais renforce aussi les habiletés techniques et la confiance professionnelle nécessaires pour intégrer des ressources numériques et des environnements interactifs dans la pratique quoti-



dienne. En ce sens, la formation enseignante devient le pont entre l'intention innovante et la transformation réelle de l'enseignement.

Bien que les études sur l'attitude enseignante envers la gamification soient encore rares (Martí et al., 2016), les recherches existantes montrent une tendance positive envers son usage en classe. Claros et al. (2020) signalent que de nombreux professeurs d'université manifestent une disposition favorable à intégrer des éléments ludiques dans leurs cours, reconnaissant leur potentiel pour dynamiser l'enseignement et renforcer le lien pédagogique avec les étudiants. Dans la même ligne, Sagnier et al. (2020) soulignent que l'attitude proactive du corps professoral devient un moyen efficace pour incorporer des innovations, puisque ceux qui valorisent positivement la gamification tendent à l'explorer et à l'adapter avec une plus grande fréquence.

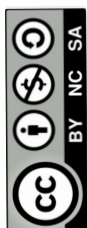
Dans le contexte bogotanas, Criollo (2023) souligne que les stratégies gamifiées en mathématiques élèvent la motivation et l'engagement des étudiants, générant des environnements d'apprentissage plus attractifs et participatifs. Ces résultats suggèrent que l'attitude enseignante agit comme un catalyseur du changement éducatif ; lorsque les professeurs croient en la valeur pédagogique de l'innovation, l'enseignement se transforme. Cependant, cette disposition individuelle requiert un soutien institutionnel et un accompagnement formatif pour se consolider comme une pratique soutenable dans la culture scolaire.

54

La plupart des études s'accordent sur le fait que les enseignants perçoivent la gamification comme une stratégie innovante capable d'accroître la motivation et l'engagement des étudiants. Son potentiel à transformer la classe en un espace plus dynamique et participatif la convertit en un outil valable pour réduire l'anxiété mathématique et encourager la participation. Néanmoins, ces attitudes positives coexistent souvent avec des préoccupations et des résistances liées à son application pratique. Tafur et al. (2023) avertissent que de nombreux enseignants qui utilisent la gamification ne comprennent pas pleinement les éléments qui la structurent, ce qui limite son impact dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

De même, Cunza et al. (2020) ont trouvé que les professeurs avec une plus grande affinité pour les jeux montrent souvent aussi une plus grande prévention envers leur implémentation, craignant que la composante ludique ne déplace les contenus curriculaires ou ne banalise l'apprentissage mathématique. Ces tensions reflètent un défi central : réussir un équilibre entre la dimension ludique et la rigueur académique, de manière que la gamification ne soit pas perçue comme une distraction, mais comme une opportunité pour repenser la relation entre émotion, connaissance et motivation dans l'enseignement des mathématiques.

Un autre aspect à penser dans l'adoption de la gamification a trait aux conditions matérielles et organisationnelles auxquelles font face les enseignants. Concevoir des expériences gamifiées requiert du temps, de la créativité et des ressources, ce qui représente un défi significatif pour ceux qui travaillent avec des charges horaires étendues ou dans des institutions avec une infrastructure technologique limitée. Le manque d'accès à des outils numériques adéquats et la faible formation institutionnelle dans l'usage de plateformes interactives ne restreignent pas seulement les possibilités d'innovation, mais influent aussi sur l'attitude des professeurs, générant frustration et démotivation face à l'implémenta-



tion de ces stratégies. En contraste, les enseignants qui ont réussi des expériences gamifiées rapportent des attitudes hautement favorables, accompagnées d'améliorations dans le rendement académique, la collaboration étudiante et le climat de la classe. Ces cas montrent que l'auto-efficacité perçue, comprise comme la confiance du professeur en sa capacité à intégrer la gamification avec succès, devient un prédicteur déterminant de la disposition au changement pédagogique. Lorsque l'enseignant se reconnaît comme agent de transformation, la gamification cesse d'être une technique étrangère pour devenir une pratique significative qui potentialise l'apprentissage et la créativité. Défis institutionnels et projections formatrices

Les attitudes favorables envers la gamification perdent de leur force lorsqu'elles sont confrontées à des contextes institutionnels peu propices à l'innovation. La mise en œuvre de stratégies ludiques dans l'enseignement des mathématiques ne dépend pas uniquement de l'enthousiasme ou de la préparation individuelle de l'enseignant, mais d'un ensemble de facteurs internes et externes qui déterminent sa viabilité. Parmi les facteurs internes se trouvent la formation, l'auto-efficacité et les croyances pédagogiques ; parmi les externes, les ressources technologiques, le soutien de la direction, l'alignement curriculaire et les conditions socioéconomiques des étudiants. En ce sens, la gamification ne peut être comprise seulement comme une méthodologie, mais comme un indicateur des tensions et possibilités du système éducatif ; son succès ou son échec révèle jusqu'à quel point l'école est disposée à se réinventer pour répondre aux défis de l'éducation contemporaine.

Les défis identifiés reflètent une réalité partagée par de nombreuses institutions éducatives à Bogotá, où la formation des enseignants et la disponibilité de ressources technologiques restent des facteurs critiques pour l'innovation pédagogique. L'insuffisance de formation spécifique en conception d'expériences gamifiées, ajoutée à l'intégration curriculaire déficiente, limite l'efficacité de cette méthodologie et empêche que ses bénéfices se consolident dans le temps (Céspedes, 2022). À cela s'ajoutent des problématiques persistantes comme les taux élevés d'échec en mathématiques et la faible motivation étudiante, mises en évidence par Castaño et Vargas (2020), qui avertissent que l'intérêt à apprendre diminue lorsque les stratégies pédagogiques ne parviennent pas à se connecter avec les réalités et les langages des étudiants.

La rareté des ressources technologiques, les difficultés de connectivité et le manque d'accompagnement institutionnel aggravent ce panorama, surtout dans des contextes vulnérables. Ces facteurs ne restreignent pas seulement l'innovation, mais approfondissent les inégalités éducatives, reproduisant la distance entre les discours de transformation et les possibilités réelles d'action en classe.

Les limitations identifiées ne doivent pas être comprises uniquement comme des obstacles, mais aussi comme des opportunités pour l'innovation pédagogique et technologique. La mise en œuvre de la gamification dans l'enseignement des mathématiques offre un champ fertile pour repenser la pratique enseignante, à condition que les professeurs reçoivent une formation adéquate et un accès équitable aux ressources nécessaires. Avec l'accompagnement institutionnel pertinent, les enseignants peuvent devenir des pionniers du changement éducatif, développant des modèles et des bonnes pratiques qui bénéficient à toute la communauté scolaire.

La collaboration entre les universités, les autorités éducatives et les institutions scolaires s'avère es-

sentielle pour construire des programmes de formation continue et des matériels pédagogiques contextualisés. Cependant, ce dessein requiert un investissement soutenu en infrastructure technologique et en formation des enseignants, qui garantisse la participation de tous les professeurs, sans distinction du type d'institution ou de sa localisation géographique. Seulement ainsi sera-t-il possible que la gamification cesse d'être une expérience isolée et se consolide comme une stratégie systématique d'innovation éducative, capable de transformer les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe publiques de Bogotá.

Renforcer la formation des enseignants en gamification requiert d'aller au-delà de la simple formation technique. Il s'agit de repenser les politiques éducatives et les environnements institutionnels pour que l'innovation ne dépende pas seulement de l'enthousiasme individuel, mais d'une culture scolaire qui la soutienne. L'investissement en infrastructure technologique doit s'accompagner de processus formatifs continus et collaboratifs, où les enseignants puissent concevoir des expériences significatives et réfléchir sur leur pratique. Seulement dans des contextes qui articulent soutien, formation et vision pédagogique partagée, la gamification pourra se consolider comme une stratégie durable de transformation éducative, capable d'humaniser l'enseignement des mathématiques et de contribuer à une éducation plus équitable et créative à Bogotá.

La littérature spécialisée signale qu'il n'existe pas une définition unique de la gamification, mais une large diversité d'interprétations qui reflètent son évolution conceptuelle et son adaptation à différents contextes éducatifs (Lozada & Betancurt, 2015). Au-delà de son caractère technique, la gamification se fonde sur des principes constructivistes et connectivistes, qui conçoivent l'apprentissage comme un processus actif, social et médiatisé par l'interaction. Depuis cette perspective, son efficacité ne réside pas seulement dans les éléments ludiques ou technologiques, mais dans sa capacité à stimuler la motivation, favoriser la participation significative et générer des environnements où l'erreur est assumée comme partie du processus d'apprentissage.

Ses bases psychologiques centrées sur la motivation, l'autonomie, l'auto-efficacité et les modèles de conception de jeux appliqués à l'éducation, permettent de comprendre pourquoi la gamification fonctionne, non pas comme un ornement méthodologique, mais comme une stratégie qui redonne du sens à l'apprendre. Former les professeurs dans ce domaine implique les former pour créer des activités adaptées aux objectifs curriculaires et aux caractéristiques de leurs étudiants, où les mécaniques, dynamiques et composants du jeu s'alignent avec des objectifs d'apprentissage clairs. Des conceptions de ce type permettent aux étudiants de développer la pensée numérique et la résolution de problèmes dans des environnements interactifs et stimulants (Becerra et al., 2023). Dans cette même ligne, Cárdenas et Chacón (2023) proposent la mise en œuvre de défis mathématiques gamifiés comme stratégie pour renforcer la motivation, l'autonomie et la participation des étudiants, démontrant que la créativité pédagogique peut transformer l'enseignement traditionnel en une expérience significative et collaborative.

L'usage d'outils et de plateformes technologiques représente un composant essentiel dans la formation des enseignants pour la mise en œuvre de la gamification. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à utiliser des logiciels ou des applications, mais de comprendre comment ces ressources peuvent s'intégrer de manière significative et contextualisée dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette ligne, le [Ministerio de Educación Nacional \(2018\)](#) a promu des espaces comme l'atelier Co-

lombie 4.0 à Bogotá, où 80 enseignants de préscolaire, primaire et secondaire ont été formés à l'usage d'outils gamifiés du portail éducatif *Colombia Aprende*.

De manière complémentaire, des universités du pays ont développé des projets orientés vers le renforcement des compétences technologiques des enseignants par le biais d'expériences gamifiées immersives. L'[Universidad de Santander \(2025\)](#), par exemple, impulse une méthodologie innovante qui accompagne la pratique pédagogique réelle, en considérant les contextes institutionnels et communautaires des professeurs. Ces initiatives montrent que l'adoption technologique ne peut se réduire à la maîtrise instrumentale ; elle doit être comprise comme une expérience formative intégrale, où la technologie est mise au service de la créativité, de la collaboration et de la transformation éducative.

L'évaluation de la gamification constitue un défi central dans les processus d'innovation éducative. Former les enseignants à cette compétence implique leur apprendre à valoriser l'efficacité des stratégies gamifiées non seulement à partir des résultats académiques, mais aussi en considérant des indicateurs de motivation, participation et engagement étudiant. Bien qu'en Colombie il n'y ait pas encore eu d'études spécifiques sur l'évaluation enseignante de stratégies gamifiées en mathématiques, des recherches antérieures offrent des bases conceptuelles pertinentes ([Mera, 2016](#) ; [Cáceres & Gómez, 2022](#) ; [Cárdenas & Chacón, 2023](#)).

Ces recherches coïncident sur le fait que l'évaluation doit être conçue comme un processus formatif et réflexif, qui permette à l'enseignant d'analyser non seulement ce que les étudiants ont appris, mais comment ils l'ont appris et quelles émotions, décisions et stratégies cognitives sont intervenues dans cet apprentissage. En ce sens, évaluer la gamification suppose repenser les critères de succès éducatif, incorporant des dimensions affectives et collaboratives qui transcendent la notation traditionnelle et consolident un enseignement mathématique plus humain, participatif et significatif.

Pour surmonter les barrières identifiées et exploiter pleinement le potentiel de la gamification dans l'enseignement des mathématiques à Bogotá, il est nécessaire d'avancer vers des actions intégrales qui impliquent tant les responsables des politiques éducatives que les enseignants en exercice. Il ne s'agit pas seulement d'incorporer des outils technologiques ou des dynamiques de jeu, mais de reconfigurer les conditions institutionnelles, formatrices et culturelles qui permettent que la gamification se consolide comme une stratégie pédagogique durable, capable de transformer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques dans les écoles publiques de la ville.

Garantir que toutes les institutions éducatives de Bogotá, spécialement celles de caractère public, disposent d'une infrastructure technologique adéquate est une condition indispensable pour mettre en œuvre des stratégies gamifiées. Cela inclut l'accès équitable à la connectivité, des dispositifs et des logiciels éducatifs actualisés, ainsi que des environnements numériques sûrs et durables. Selon le [Ministerio de Educación Nacional \(2025\)](#), « l'infrastructure éducative ne soutient pas seulement le processus enseignement-apprentissage, mais joue aussi un rôle crucial dans la création d'un environnement inclusif, motivant et sain pour toute la communauté éducative ».

En concordance, la ligne stratégique de convergence régionale du *Plan National de Desarrollo 2022–2026* souligne la nécessité de « promouvoir l'équité territoriale et surmonter les brèches dans l'accès à l'éducation depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'éducation supérieure » ([Findeter, 2023](#)). Cette vision

renforce le principe selon lequel l'innovation pédagogique, et en particulier la gamification, ne peut se consolider sans conditions matérielles qui garantissent l'accès universel à la technologie comme outil d'apprentissage et de justice éducative.

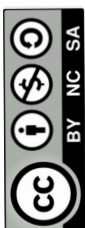
Il est fondamental de promouvoir la création, diffusion et usage de Ressources Éducatives Libres (REL) gamifiées, conçues de manière spécifique pour le curriculum de mathématiques colombien. Ces matériels peuvent inclure des plateformes numériques, des jeux éducatifs, des modèles de conception, des guides pédagogiques et des répertoires collaboratifs qui facilitent l'adaptation par les enseignants à différents niveaux et contextes scolaires. Outre promouvoir l'innovation méthodologique, les REL contribuent à démocratiser l'accès au savoir et à renforcer l'autonomie enseignante, permettant que les professeurs partagent, modifient et améliorent les matériels selon les besoins de leurs étudiants. Leur développement requiert un travail conjoint entre universités, ministères et communautés enseignantes, garantissant que ces ressources soient libres, accessibles et culturellement pertinentes, en cohérence avec une éducation publique ouverte et équitable.

Il est indispensable d'incorporer la gamification comme composant structurel dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants de mathématiques. De cette manière, les futurs éducateurs pourront développer des compétences pédagogiques et technologiques qui leur permettront d'appliquer des méthodologies actives dès le début de leur exercice professionnel. Comme l'affirment [Lozada et Betancur \(2015\)](#), « la nécessité constante d'actualiser les méthodes éducatives doit être considérée pour améliorer la qualité de l'éducation, qui dépend principalement des contenus qui sont enseignés, des besoins de la société et de la couverture ». Sous cette perspective, la formation enseignante doit aller au-delà de l'actualisation technique ; elle implique de repenser l'enseignement comme un espace de créativité, d'autonomie et d'engagement pour l'innovation, où la gamification se convertit en un outil clé pour connecter l'apprentissage mathématique avec les réalités et motivations des étudiants.

Il s'avère fondamental d'impulser la recherche-action comme pratique permanente parmi les enseignants de mathématiques, leur permettant d'analyser, d'évaluer et d'améliorer l'efficacité de la gamification dans leurs propres contextes. Cette approche convertit la salle de classe en un laboratoire pédagogique, où la réflexion sur la pratique génère un savoir situé et pertinent pour les réalités éducatives de Bogotá. Outre renforcer l'autonomie professionnelle, la recherche-action promeut une culture enseignante collaborative et critique, dans laquelle les éducateurs n'appliquent pas seulement des méthodologies innovantes, mais construisent et valident un savoir pédagogique propre, contribuant ainsi au développement d'une éducation plus contextualisée, participative et durable.

Méthodologie

Cette réflexion s'inscrit dans une revue analytique et critique liée à la gamification dans l'enseignement des mathématiques et aux attitudes enseignantes face à sa mise en œuvre. Le travail se fonde sur un processus de revue théorique, mais abordé depuis un regard interprétatif, centré sur comprendre comment les études antérieures ont expliqué la relation entre innovation pédagogique, formation des enseignants et pratique éducative. Plus que d'appliquer un protocole de méta-analyse, l'intérêt a résidé dans l'identification des principaux débats, tensions et vides présents dans la littérature, dans le but d'apporter une lecture contextualisée du phénomène dans le cadre de l'éducation mathématique à Bogotá.



Pour le développement de cette réflexion, une revue documentaire exhaustive a été réalisée, orientée à reconnaître les avancées, défis et approches contemporains sur la gamification dans l'enseignement des mathématiques. Des études récentes et représentatives tant du domaine international que du contexte latino-américain ont été priorisées, afin d'articuler des perspectives globales avec les particularités éducatives de Bogotá. Cette analyse a permis de construire une base théorique solide qui soutient la réflexion et rend compte des principaux débats autour de l'incorporation de méthodologies actives dans l'éducation mathématique.

Outre la revue de sources académiques spécialisées, un processus de contraste et de dialogue entre différentes perspectives théoriques a été mené, dans le but d'élargir la compréhension du phénomène et d'éviter une vision fragmentée de la gamification. Cet exercice a permis d'identifier des coïncidences, tensions et vides conceptuels dans les études sur l'éducation mathématique, ainsi que de reconnaître les approches les plus récentes sur la formation et l'attitude enseignante face à l'innovation. L'articulation entre auteurs classiques et contributions contemporaines a enrichi l'analyse, offrant une vision intégrale qui combine des fondements théoriques, des expériences de classe et des réflexions pédagogiques.

La sélection de la littérature qui soutient cette réflexion a été réalisée à partir de critères conceptuels et pédagogiques plus que procéduraux. Ont été privilégiées les études qui offraient des apports significatifs sur la connaissance, les attitudes et les perceptions enseignantes autour de la gamification et de sa relation avec l'enseignement des mathématiques. Également, ont été considérées les recherches qui abordaient l'innovation éducative depuis des approches qualitatives, quantitatives ou mixtes, qui contribuaient à comprendre la dimension humaine et contextuelle de la pratique pédagogique.

Ont été inclus tant des articles scientifiques et chapitres de livres que des expériences documentées et des études de cas qui permettaient de contraster des perspectives internationales avec des réalités latino-américaines. La sélection a répondu à un critère de pertinence et d'actualité, plus que d'exhaustivité, dans le but de construire une vision critique et située du phénomène éducatif analysé.

De même, le processus d'analyse a impliqué une délimitation intentionnée du focus, évitant d'inclure des études qui n'abordaient pas de manière directe l'enseignement des mathématiques ou le rôle de l'enseignant face à la gamification. Ont été écartés des travaux centrés exclusivement sur l'apprentissage de l'étudiant ou sur des expériences de jeu déconnectées de l'analyse pédagogique. Cette décision a permis de maintenir la cohérence thématique et épistémologique de la réflexion, en la centrant sur la pratique enseignante comme espace privilégié pour comprendre les portées et les limites de la gamification en classe.

De la même manière, la priorité a été donnée à des textes académiques ayant un appui scientifique, excluant les matériels de divulgation ou les propositions sans fondement de recherche. Cette sélection ne cherchait pas à restreindre le débat, mais à préserver la rigueur et la pertinence de l'analyse, garantissant que les sources apportent des évidences ou des arguments solides sur le phénomène éducatif examiné.

Le processus d'analyse s'est développé en plusieurs étapes interprétatives qui ont permis d'organiser et de comprendre l'information depuis une perspective critique. En premier lieu, une identification des approches prédominantes dans la littérature récente sur la gamification et l'enseignement des mathématiques a été réalisée, reconnaissant les contextes où cette stratégie a eu un plus grand développement et les facteurs qui ont limité son adoption.

Postérieurement, une lecture analytique et comparative des études sélectionnées a été menée, avec

le propos d'identifier des convergences, contradictions et vides conceptuels. Cette phase s'est centrée sur reconstruire le discours éducatif qui s'est configuré autour du rôle enseignant, en rendant visible comment les attitudes, connaissances et croyances influencent la mise en œuvre de la gamification.

Finalement, l'information a été synthétisée en axes thématiques qui articulent la réflexion présentée dans cet article : la gamification comme approche pédagogique émergente, la formation et l'attitude enseignante face à l'innovation méthodologique, et les défis institutionnels qui conditionnent son intégration en classe. Ce processus a permis de transcender la description de résultats et d'avancer vers une lecture interprétative du phénomène éducatif, cohérente avec le dessein réflexif de ce travail..

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche a été conçue pour identifier la littérature la plus pertinente et actualisée dans des bases de données académiques à fort impact. Des combinaisons de mots-clés en espagnol et en anglais ont été utilisées, incluant des termes liés à la 'gamification', aux 'mathématiques', aux 'enseignants', aux 'attitudes', aux 'connaissances', à la 'perception', à la 'formation' et à l' 'éducation'. Les bases de données consultées ont été *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO*, *Dialnet* et *Google Scholar*, sélectionnées pour leur couverture dans le domaine de l'éducation et leur indexation de revues scientifiques de qualité. La recherche a été limitée aux publications de 2010 à la date actuelle (2025) pour assurer la pertinence et l'actualité des études. La chaîne de recherche générale utilisée a été la suivante :

(gamificación OR gamification) AND (matemáticas OR mathematics) AND (docentes OR teachers OR professors OR educators) AND (actitudes OR attitudes OR percepción OR perception OR conocimiento OR knowledge OR formación OR training) AND (educación OR education).

60

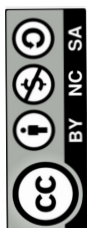
En plus de la recherche dans les bases de données, une recherche manuelle a été réalisée dans les listes de références des articles-clés identifiés, dans des dépôts institutionnels et dans des revues spécialisées en éducation mathématique et gamification pour identifier des études supplémentaires qui n'auraient pas été capturées par la recherche initiale. Cette recherche par d'autres méthodes a permis d'élargir la portée de la revue et d'assurer l'inclusion de la littérature pertinente.

Critères d'éligibilité

Pour la sélection des études, des critères d'inclusion et d'exclusion clairs et prédéfinis ont été établis :

Critères d'inclusion

- **Études empiriques** : Travaux quantitatifs, qualitatifs ou mixtes qui investiguent les connaissances, les attitudes ou les perceptions des enseignants sur la gamification dans l'enseignement des mathématiques.
- **Statut de publication** : Ont été inclus les articles publiés dans des revues scientifiques à comité de lecture, des chapitres de livres ou des travaux de recherche (thèses).
- **Données** : Les études devaient indiquer le nom de l'affiliation institutionnelle de l'auteur.
- **Langue** : Les rapports des études devaient être disponibles en anglais ou disposer d'une traduction partielle en anglais dans laquelle les méthodes et les résultats étaient clairement décrits.
- **Orientation thématique et niveau éducatif** : Études incluant la gamification à tout niveau éducatif (primaire, secondaire, supérieur) pour autant que le focus soit l'enseignement des mathématiques.



- **Type et qualité des études incluses** : Études incluant des données primaires ou des revues systématiques qui satisfaisaient aux critères de qualité.

Critères d'Exclusion

- Études non directement liées à la gamification en mathématiques ou au rôle enseignant (ex. : gamification dans d'autres disciplines, gamification pour les étudiants sans focus sur l'enseignant).
- Articles d'opinion, éditoriaux, résumés de conférences sans publication complète, ou littérature grise non revue par des pairs.
- Études ne présentant pas de données empiriques ou d'analyse de perceptions/attitudes/connaissances des enseignants.
- Études dupliquées ou versions préliminaires de publications finales.

Processus de Sélection des Études (Phases PRISMA)

Le processus de sélection des études a été réalisé en plusieurs phases, suivant le diagramme de flux PRISMA :

Identification : Dans cette phase, les études ont été identifiées via les recherches dans les bases de données et par d'autres méthodes. Un total de **1500** enregistrements a été obtenu des bases de données et **50** enregistrements supplémentaires via la recherche manuelle dans les références et les revues spécialisées. Cela a donné un total de **1550** enregistrements identifiés.

Tri : Tous les enregistrements identifiés ont été importés dans un gestionnaire de références pour éliminer les doublons. **200** enregistrements en double ont été éliminés, laissant **1350** enregistrements pour le tri. À cette étape, les titres et résumés des enregistrements restants ont été examinés pour évaluer leur pertinence par rapport aux critères d'inclusion. **1100** enregistrements ont été exclus à ce stade pour les raisons principales suivantes :

- **Raison 1** : Non pertinent pour la gamification en mathématiques (**n=500**) : Ces études abordaient la gamification dans d'autres domaines de connaissance ou ne se concentraient pas sur l'application spécifique en mathématiques.
- **Raison 2** : Non centré sur les enseignants (**n=400**) : Les études se concentraient sur l'impact de la gamification sur les étudiants, sans analyser les connaissances, attitudes ou perceptions des enseignants.
- **Raison 3** : Non une étude empirique (**n=200**) : Il s'agissait d'articles de revue théorique, d'essais, d'opinions ou de descriptions de projets sans méthodologie de recherche empirique claire.

Après le tri, **250** enregistrements sont restés et sont passés à l'étape suivante.

Éligibilité et inclusion : Les **250** enregistrements sélectionnés lors de la phase de tri ont été récupérés en texte intégral. Une tentative de récupération de **250** rapports a été faite, parmi lesquels **230** ont été récupérés et **20** n'ont pas pu être récupérés (ex. : accès restreint, liens cassés). Les **230** rapports récupérés ont été évalués en texte intégral par deux réviseurs indépendants pour déterminer leur éligibilité finale. **170** rapports ont été exclus à cette étape pour les raisons suivantes :

- **Raison 1** : Ne respecte pas les critères d'inclusion (**n=100**) : Bien qu'ayant passé le tri initial, la lecture intégrale a révélé qu'ils ne répondaient pas à tous les critères d'inclusion (ex. : n'était

- pas une étude empirique, ne se centrait pas sur les enseignants ou les mathématiques).
- **Raison 2 :** Données incomplètes (n=50) : L'étude ne fournissait pas suffisamment d'informations sur la méthodologie ou les résultats pour être incluse dans l'analyse.
- **Raison 3 :** Langue non prise en charge (n=20) : Bien que l'espagnol et l'anglais aient été prioritaires, certaines études récupérées étaient dans d'autres langues non maîtrisées par les réviseurs.

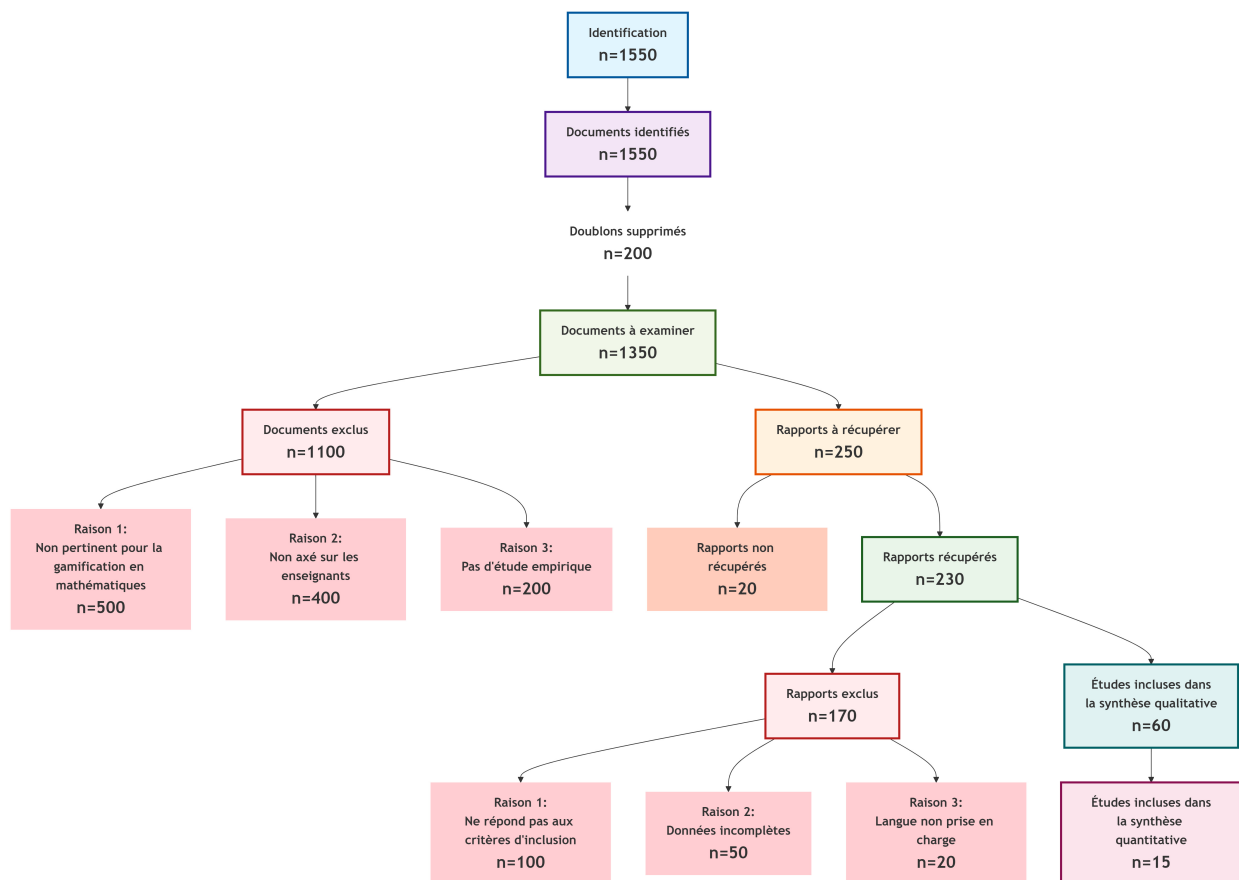
Finalement, 60 études ont été incluses dans la synthèse qualitative. Parmi celles-ci, 15 études ont fourni des données quantitatives permettant leur inclusion dans une synthèse quantitative (méta-analyse, le cas échéant, ou analyse descriptive de données numériques).

Diagramme de flux PRISMA

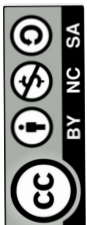
Le processus de sélection des études est résumé dans le diagramme de flux PRISMA suivant (Figure 1) :

Figure 1

Diagramme de flux PRISMA du processus de sélection des études



Note : Élaboration propre (2025).



Extraction et synthèse des données

Pour chaque étude incluse, les données pertinentes suivantes ont été extraites :

- **Informations générales** : Auteur(s), année de publication, titre, type de publication (article, thèse, autre).
- **Caractéristiques de l'étude** : Plan de recherche (quantitatif, qualitatif, mixte), population et échantillon (nombre d'enseignants, niveau éducatif, localisation géographique), contexte (type d'institution, domaine mathématique spécifique).
- **Variables d'intérêt** : Instruments utilisés pour mesurer la connaissance, les attitudes ou les perceptions concernant la gamification ; résultats clés liés à ces variables.
- **Principaux résultats** : Synthèse des résultats les plus pertinents, incluant les forces et faiblesses perçues de la gamification, les facteurs d'influence et les recommandations.

La synthèse des données a été réalisée de manière narrative pour les résultats qualitatifs et descriptive pour les données quantitatives. Les études ont été regroupées selon des thèmes émergents liés à la connaissance et aux attitudes des enseignants, en identifiant des modèles, des incohérences et des lacunes dans la littérature. Une attention particulière a été portée aux études menées dans des contextes similaires à Bogotá ou en Colombie pour contextualiser les résultats. La qualité méthodologique des études incluses a été évaluée à l'aide d'outils d'évaluation critique appropriés pour chaque type de plan de recherche, bien que les détails de cette évaluation soient présentés dans la section des

Résultats

La revue systématique de la littérature, suivant la méthodologie PRISMA, a permis d'identifier et de synthétiser les résultats clés liés à la connaissance et aux attitudes des enseignants de mathématiques face à la gamification. Un total de **60** études ont été incluses dans la synthèse qualitative, et parmi celles-ci, **15** ont fourni des données quantitatives qui ont contribué à une compréhension plus approfondie des variables d'intérêt. Les résultats sont présentés en trois sous-sections principales : Niveau de connaissance des enseignants sur la gamification, attitudes des enseignants envers la gamification, et facteurs d'influence et perceptions des forces et faiblesses.

Niveau de connaissance des enseignants sur la gamification

Les études révisées indiquent une variabilité dans le niveau de connaissance des enseignants de mathématiques concernant les principes et éléments de la gamification. Bien qu'une proportion significative d'éducateurs aient entendu le terme ou aient une compréhension basique de son concept, une connaissance profonde des mécaniques, dynamiques et composants du jeu, tels que proposés par [Werbach et Hunter \(2012\)](#), est moins courante.

De nombreux enseignants associent principalement la gamification à l'utilisation de points, badges et tableaux de classement (PBLs), ce qui suggère une compréhension superficielle souvent appelée « pointification ». Cette vision limitée peut conduire à une mise en œuvre inefficace de la gamification, où les éléments de jeu sont ajoutés sans intégration pédagogique significative avec les objectifs d'apprentissage. On sait d'après des études internationales que bien que certains enseignants connaissent à un moment donné le terme de gamification, seul un petit groupe est capable d'identifier correctement les différents types de joueurs ou les motivations sous-jacentes que la gamification cherche à activer ([Palacios et Cimas, 2024](#)).

Le manque de formation spécifique en gamification est un facteur récurrent expliquant ces lacunes de connaissance. Selon Cáliz, [Cerón et Hernández \(2024\)](#), les étudiants qui n'ont pas les connaissances nécessaires pour manipuler l'équipement et les outils technologiques rencontrent des obstacles dans leur processus d'apprentissage et le développement de compétences numériques. Cette méconnaissance crée une fracture chez les étudiants. La gamification offre une solution possible en fournissant une approche innovante qui intègre des éléments de jeu pour mener à bien les processus d'apprentissage et acquérir de nouveaux apprentissages qui améliorent le rendement académique des étudiants.

Des résultats positifs chez les étudiants sont liés à des instructions précises pour le développement des activités appliquées, de manière dynamique, diverse et harmonisée, à travers la pédagogie, la didactique et les stratégies de gamification, avec des designs qui intègrent l'apprentissage significatif et autonome ([Banfield et Wilkerson, 2014](#) ; [Elles et Gutiérrez, 2021](#)). De même, lorsque les enseignants reçoivent une formation formelle dans la conception et la mise en œuvre de stratégies gamifiées, ils démontrent une connaissance significativement plus grande et une compréhension plus nuancée de la manière dont la gamification peut être utilisée pour améliorer l'apprentissage des mathématiques. De cette façon, la formation améliore non seulement la familiarité avec les concepts théoriques, mais équipe également les enseignants des compétences techniques nécessaires pour intégrer des outils numériques et des plateformes gamifiées dans leurs pratiques.

Attitudes des enseignants envers la gamification

Il existe peu d'études concernant l'attitude des enseignants envers la gamification dans les institutions éducatives ([Martí, et al. 2016](#)). Cependant, il existe une attitude positive de la part des enseignants universitaires concernant l'utilisation de la gamification dans leurs classes ([Claros, et al. 2020](#)). On sait que le fait que les enseignants aient une inclination à l'utilisation de la gamification et des perceptions envers ces innovations constitue un moyen efficace dans l'enseignement ([Sagnier et al., 2020](#)). De même, [Criollo \(2023\)](#) a mentionné qu'une stratégie gamifiée en mathématiques élève la motivation et l'engagement des élèves, dynamise l'environnement de la classe et rend les contenus plus attractifs, dans le contexte bogotánais. Ces nuances se produisent parce que les attitudes des enseignants sont positives.

La majorité des études indiquent que les éducateurs perçoivent la gamification comme une stratégie innovante avec le potentiel d'augmenter la motivation et l'engagement des étudiants. Sa capacité à transformer la salle de classe en un environnement plus dynamique et attrayant est valorisée, ce qui peut réduire l'anxiété mathématique et améliorer la participation des étudiants. Cependant, ces attitudes positives coexistent souvent avec des inquiétudes et des résistances. Certaines études ([Tafur et al. 2023](#)) soutiennent que les enseignants qui emploient la gamification ne comprennent pas toujours ce qui concerne les éléments qui la constituent, cela affecte d'une certaine manière le processus d'enseignement-apprentissage. Il a été trouvé dans certaines recherches que les enseignants qui ont une plus grande affinité pour le jeu montrent plus d'inquiétude pour son application dans la salle de classe par rapport à ceux qui ont moins d'affinité ([Cunza et al. 2020](#)). De là vient la perception que la gamification peut dévier le focus du contenu curriculaire essentiel ou trivialisier l'apprentissage des mathématiques.

Un autre aspect pertinent est que la conception d'expériences gamifiées efficaces requiert du temps, de la créativité et des ressources, ce qui peut être un défi pour des enseignants ayant des emplois du temps chargés et des ressources limitées. Le manque d'accès à des outils numériques adéquats ou une infrastructure technologique insuffisante dans les institutions éducatives influencent aussi négativement les attitudes des enseignants, générant frustration et démotivation pour adopter ces stratégies.

En contraste, les enseignants qui ont expérimenté le succès avec la gamification dans leurs salles de classe rapportent des attitudes très favorables, soulignant des améliorations dans le rendement académique, la collaboration entre étudiants et l'atmosphère générale de la classe. L'auto-efficacité perçue, c'est-à-dire la confiance de l'enseignant dans sa capacité à mettre en œuvre la gamification avec succès, est un prédicteur significatif d'attitudes positives et de la disposition à intégrer cette méthodologie dans ses pratiques.

Facteurs influents et perceptions sur les forces et les faiblesses

La mise en œuvre de la gamification dans l'enseignement des mathématiques est influencée par une variété de facteurs, tant internes (liés à l'enseignant) qu'externes (liés au contexte éducatif). Les études révisées identifient les facteurs clés suivants :

Facteurs internes

- **Niveau de formation préalable :** Il a déjà été indiqué précédemment que la formation spécifique est fondamentale pour une connaissance profonde et des attitudes positives lors de la mise en œuvre de la gamification dans l'enseignement des mathématiques. En effet, des recherches réalisées (Ponce, 2024) confirment que le fait que la gamification ne soit pas réalisée dans différentes institutions a à voir avec la formation des enseignants, mais aussi avec la disponibilité des ressources et le soutien institutionnel. De même, l'incorporation d'outils numériques dépend des compétences et habiletés numériques des enseignants (Rojas et Gallesse, 2025). Cependant, sa mise en œuvre fait face à plusieurs défis, incluant des limitations structurelles, le manque de temps, de connaissances et d'habiletés de la part des enseignants, et des difficultés à concevoir des activités gamifiées efficaces et créatives (Quimí et al. 2024).
- **Expérience enseignante :** Les enseignants avec plus d'années d'expérience peuvent montrer une plus grande résistance au changement, tandis que les plus jeunes ou avec moins d'expérience peuvent être plus ouverts à l'innovation (Guillén, 2025).
- **Auto-efficacité perçue :** La confiance dans ses propres capacités à concevoir et mettre en œuvre la gamification est un fort prédicteur de son adoption. En effet, les études réalisées par Perochena et al (2020) signalent que la capacité à innover et incorporer des changements, et la satisfaction avec son propre travail, sont étroitement liées à l'auto-efficacité.
- **Croyances pédagogiques :** Les philosophies d'enseignement de l'enseignant influencent son ouverture aux méthodologies actives et ludiques. Mais elles sont aussi liées à leurs attitudes envers l'utilisation des technologies de la communication (Letwinsky, 2017 ; OCDE, 2019b).

Facteurs externes

- **Disponibilité des ressources et soutien institutionnel :** L'accès à la technologie, aux plateformes gamifiées et aux matériels didactiques est fondamental. Cependant, le soutien de la direction scolaire, la disponibilité de temps pour la planification et la formation, et la reconnaissance de l'innovation sont importants. Dans cet ordre d'idées, une recherche centrée sur la gamification rurale dans la zone Bananera (Magdalena) conclut que, bien que les enseignants voient son potentiel, beaucoup font face à des limitations de ressources et de temps pour la planification. Cette exigence excessive peut empêcher une mise en œuvre pédagogique profonde et soutenue (Ponce, 2024).
- **Alignement curriculaire :** La perception que la gamification peut s'intégrer de manière co-

hérente avec les objectifs et contenus du curriculum de mathématiques est vitale pour son adoption soutenue. Le travail de [Ponce \(2025\)](#) souligne que la planification stratégique est la pierre angulaire pour incorporer la gamification en correspondance avec les objectifs éducatifs, les standards de compétences et les plans de matière. Cela montre qu'il ne suffit pas d'introduire des éléments ludiques : ils doivent être conçus en pensant à la cohérence pédagogique pour avoir un impact réel sur l'apprentissage.

- **Contexte socioéconomique :** Les conditions socioéconomiques des étudiants et de l'institution peuvent influencer la viabilité et le type de stratégies gamifiées à mettre en œuvre. Selon des recherches de [García \(2025\)](#) la simple fourniture de technologie n'est pas suffisante pour aborder les compétences numériques. Un soutien pédagogique adéquat et la mise en œuvre de politiques éducatives inclusives et équitables sont requis. Il faut prendre en considération que « seulement 51,9 pour cent des ménages au niveau national en Colombie ont accès à Internet » ([Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, 2020](#)).

En ce qui concerne les perceptions sur les forces de la gamification dans la salle de classe de mathématiques, les enseignants soulignent de manière cohérente :

- **Augmentation de la motivation et de l'engagement :** La gamification rend l'apprentissage plus amusant et attrayant, ce qui se traduit par une plus grande participation des étudiants. La gamification génère des changements positifs dans le comportement et l'attitude de l'étudiant, le processus devient agréable et motive l'appropriation de connaissances ([Mera, 2016](#)). Des expériences réalisées avec des étudiants de collèges de Popayán confirment que 98 % des 340 participants se sentent motivés et les applications employées par les enseignants leur ont permis de comprendre facilement les contenus (Santa María, 2011 cité par [Mera, 2016](#)). De même, il a été constaté dans des études internationales réalisées en Espagne ([Cáceres et Gómez, 2022](#)) que le jeu élève la motivation des étudiants.
- **Amélioration du rendement académique :** Les résultats obtenus par niveaux de performance en mathématiques dans les tests "Saber 11" en 2024-2 dans les collèges du pays et publiés par l'Institut Colombien pour l'Évaluation de l'Éducation ([ICFES, 2025](#)) révèlent ce qui suit :

Tableau

Collèges de Bogotá par niveaux de performance en mathématique dans les tests "Saber 11" en 2024-2

Plage par niveau	Institutions	Sections	Évalués	% Évalués	Moyenne pondérée
<35	1	1	1	0,00	31,00
36-51	221	376	15.853	20,43	47,91
51-70	852	1026	59.845	77,11	56,96
>71	38	39	1.915	2,47	73,68
Total general	1112	1442	77.614	100,00%	55,53

Note : Élaboré par l'auteur avec des données de l'ICFES 2024-1.

Les résultats montrent que 20,43 % des étudiants (15 853) se situent au niveau 2, ce qui indique que

les étudiants lisent des informations ponctuelles (une donnée, par exemple) liées à des situations quotidiennes et présentées dans des tableaux ou graphiques avec une échelle explicite, une grille ou, au moins, des lignes horizontales. De plus, ils démontrent que :

- (a) Compare des données de deux variables représentées dans un même graphique sans avoir besoin d'effectuer des opérations arithmétiques. (b) Identifie des valeurs ou des points représentatifs dans différents types d'enregistrements à partir de la signification qu'ils ont dans la situation. (c) Compare la probabilité d'événements simples (cas favorables/cas possibles) lorsque les cas possibles sont les mêmes dans les deux événements et dans des contextes similaires à ceux présentés en classe. (d) Prend des décisions sur la véracité ou la fausseté d'une affirmation lorsque celle-ci peut être expliquée en verbalisant la lecture directe qui est faite de l'information. (e) Change des graphiques en barres en tableaux à double entrée. (f) Reconnaît et interprète, selon le contexte, la signification de moyenne simple, mode, plus grand, plus petit, maximum et minimum. Ces étudiants, provenant d'environ 221 collèges (ICFES, 2025, p. 3).

La majorité des étudiants (77,11 % ou 59 845) se concentre au niveau 3. Ces résultats, représentant 852 institutions, pointent vers un enseignement traditionnel centré sur des exercices mécaniques plutôt que sur la pensée critique. L'Icfes indique que ces élèves ont besoin de renforcer l'application des concepts dans des contextes réels, au moyen d'outils technologiques et de problèmes liés à leur environnement. Ces résultats suggèrent qu'en plus des domaines des niveaux 1 et 2, les étudiants savent :

- a) Sélectionner le graphique (qui peut être à double entrée correspondant aux informations d'un tableau, ou à partir de verbalisations (caractéristiques de croissance ou de croissance souhaitées), en tenant compte pour la sélection de l'échelle, du type de variable et du type de graphique. (b) Comparer des informations graphiques qui nécessitent quelques manipulations arithmétiques. (c) Indiquer des informations représentées dans des formats non conventionnels (cartes ou infographies). (d) Reconnaître des erreurs survenues lors de la réalisation d'une transformation entre différents types d'enregistrements. (e) Reconnaître les développements plans d'une forme tridimensionnelle et vice versa. (f) Comparer la probabilité d'événements simples dans divers contextes (cas favorables/cas possibles), même lorsque les cas possibles de chaque événement sont différents. (g) Sélectionner les informations nécessaires pour résoudre des problèmes impliquant des opérations arithmétiques. (h) Sélectionner les informations nécessaires pour résoudre des problèmes impliquant des caractéristiques mesurables de figures géométriques élémentaires (triangles, quadrilatères et circonférences). (i) Change l'échelle lorsque la transformation n'est pas conventionnelle. (j) Justifie des affirmations en utilisant des approches et des opérations arithmétiques ou en utilisant directement un concept, c'est-à-dire à partir d'un seul argument. (k) Identifie des informations pertinentes lorsque le type d'enregistrement contient des informations de plus de trois catégories. (l) Effectue des manipulations algébriques simples (arithmétique des termes semblables) basiques, mais avec des limitations dans des compétences comme l'interprétation de graphiques et le raisonnement abstrait (ICFES,



2025, p. 4).

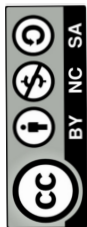
Enfin, seuls 2,47 % (1 915 étudiants) atteignent le niveau Avancé, démontrant une excellente performance en modélisation mathématique et argumentation. Ces cas, présents dans environ 38 collèges, sont généralement associés à des institutions avec des programmes innovants, l'utilisation de technologies éducatives et des projets transversaux. L'écart entre ces collèges et ceux ayant des résultats faibles met en évidence des inégalités en matière de ressources et de méthodologies, ce qui exige des politiques pour partager les bonnes pratiques et réduire les disparités dans la qualité éducative. Les indicateurs indiquent ce qui suit concernant ce niveau :

L'évalué qui se situe au niveau 4, en plus de ce qui est décrit aux niveaux 1, 2 et 3, démontre que : (a) Résout des problèmes qui nécessitent d'interpréter des informations d'événements dépendants. (b) Effectue des transformations de sous-ensembles d'informations qui peuvent nécessiter l'utilisation d'opérations complexes (calculs de pourcentages). (c) Résout des problèmes qui nécessitent de construire une représentation auxiliaire (graphiques et formules) comme étape intermédiaire pour leur solution. (d) Modélise en utilisant un langage algébrique des informations données en langage naturel, tableaux ou représentations géométriques. (e) Manipule des expressions algébriques ou arithmétiques en utilisant les propriétés des opérations. (f) Modélise des phénomènes variationnels non explicites en utilisant un langage symbolique ou des graphiques. (g) Reconnaît dans différents formats (arbres, listes ou diagrammes) l'espace échantillonnal d'une expérience aléatoire. (h) Résout des problèmes de dénombrement qui nécessitent l'utilisation de permutations. (i) Justifie s'il y a un manque d'information dans une situation problème pour prendre une décision. (j) Prend des décisions sur la véracité ou la fausseté d'une affirmation lorsqu'elle nécessite l'utilisation de plusieurs propriétés ou conceptualisations formelles (ICFES, 2025, p. 5).

68

Enfin, il convient de signaler que les résultats des tests Saber 11 indiquent que les étudiants dans leur grande majorité ont une performance Insuffisante ou Minimale en mathématiques, mettant en évidence des difficultés en motivation et apprentissage significatif. La gamification émerge comme une stratégie pédagogique clé en transformant les contenus en défis interactifs, encourageant la participation et le développement de compétences, comme déjà indiqué dans cet article et étayé par différentes études. En intégrant des mécaniques de jeu (niveaux, récompenses et feedback immédiat), elle pourrait améliorer la performance des groupes les plus critiques tout en consolidant les compétences aux niveaux avancés dans l'apprentissage des concepts mathématiques et la résolution de problèmes. De même, la gamification est une stratégie innovante pour enseigner les mathématiques aux étudiants de quatrième année à Bogotá, ce qui rend les apprentissages dynamiques (Molina, 2024). D'autres études au niveau international confirment que la gamification dans les contextes éducatifs favorise la participation, la motivation et la performance académique des étudiants (Ayala et al., 2022 ; Deterding et al., 2011 ; Hamari et al., 2014, Hanus et Fo, 2015).

- **Développement de compétences douces :** Favorise la collaboration, la pensée critique, la créativité et la résilience face à l'échec. Des applications comme Classcraft permettent la conception d'activités gamifiables et exploitables en classe et elle compte car elle pousse l'étudiant moins captivé dans le domaine des mathématiques, augmente la motivation à mesure qu'il réussit dans le jeu, le système de risques et récompenses est un allié pour acquérir des connaissances dans l'avancement, favorise la collaboration et la coopération entre pairs. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, les étudiants savent à tout moment quels sont leurs

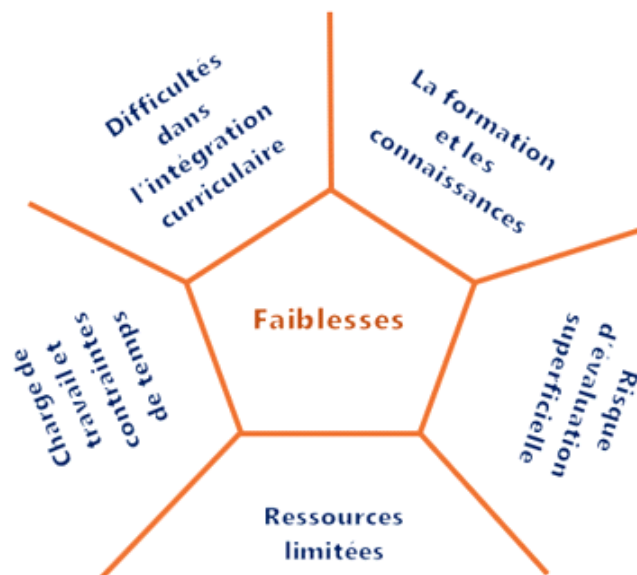


objectifs et s'efforcent de les atteindre. Génère une saine compétitivité entre les étudiants. Le comportement des étudiants en classe s'améliore notablement sur le plan attitude et dans l'appréhension de connaissances (Elles, 2020). Les recherches ont démontré que l'utilisation d'applications gamifiées aide à acquérir la compétence pour poser et résoudre des problèmes qui comprend la traduction de situations réelles en schémas/modèles mathématiques et la résolution de problèmes en utilisant des stratégies appropriées, effectuer des opérations mathématiques sans l'aide d'autres instruments, favorise le travail d'équipe permettant aux étudiants de partager des idées et de développer leurs compétences interpersonnelles (Holgún et al. 2020). De même, à travers la gamification, les élèves s'amuse en apprenant et améliorent leurs connaissances de manière significative pour leur développement scolaire (Pérez, 2025). De même, la gamification renforce les compétences sociales (Calabor et al., 2018), permet aux étudiants de développer leurs compétences et de potentialiser le processus d'enseignement – apprentissage (Ortiz et Guevara, 2021).

- **Rétroaction immédiate :** Les éléments de jeu permettent aux étudiants de recevoir un retour instantané sur leur progrès, ce qui facilite l'apprentissage autorégulé. Certaines études confirment que plus la gamification augmente dans ses éléments et l'évaluation formative dans le contexte numérique, plus l'apprentissage des mathématiques change significativement (Prada, et al., 2021).

D'autre part, les faiblesses perçues comprennent les suivantes (voir Figure 2) :

Figure 2



Faiblesses perçues

Note : Élaboration propre (2025).

- **Manque de formation et de connaissances :** C'est peut-être le principal obstacle à une mise en œuvre efficace ; cela entrave la capacité à promouvoir le développement des compétences logico-mathématiques chez les étudiants (Gutiérrez, 2023). D'autres recherches ré-



vèlent que les enseignants ne s'attaquent pas aux aspects centraux de la gamification car ils présentent des faiblesses, ce qui rend difficile la génération de changements dans les pratiques pédagogiques et l'application de la gamification (Mosquera et Londoño, 2022). Parmi ces faiblesses figurent les connaissances en conception et mise en œuvre ; des études (Wiggins, 2016) révèlent qu'il s'agit peut-être de la plus grande barrière affectant les enseignants lors de la conception et de la mise en œuvre de la gamification, conduisant à un faible intérêt pour mener des stratégies didactiques en classe. Il en va de même avec la faible connaissance des ressources, ce qui fait que les stratégies gamifiées appliquées sont inappropriées pour l'âge ou le niveau cognitif de l'étudiant (Canhoto et Murphy, 2016). Un autre aspect à noter est que les étudiants doivent apprendre à appliquer leurs connaissances, à améliorer leurs compétences socio-communicatives (Teichler, 2007).

- **Difficultés d'intégration curriculaire :** En mathématiques, persistent des difficultés telles que « l'échec scolaire et même l'abandon, il est nécessaire de reconnaître des approches didactiques différentes qui invitent à motiver et focaliser l'attention de l'apprenant sur un programme lié à une compréhension laborieuse » (Castro, 2021, p. 21). Précisément, cette situation représente un défi pour mettre en œuvre la gamification avec les objectifs d'apprentissage et le curriculum sans qu'elle soit perçue comme une activité isolée. Des études menées en Colombie confirment que l'utilisation de la gamification comme outil méthodologique et didactique encourage la participation et l'intérêt des étudiants envers les mathématiques et potentialise la praxis pédagogique de l'enseignant en classe (Casalla et Mahecha, 2019). À son tour, la gamification est un outil innovant qui permet et facilite la compréhension des savoirs par les étudiants ; ainsi que l'établissement d'un défi pour l'enseignant d'explorer et d'intégrer dans ses cours d'autres méthodes et ressources pédagogiques (Sánchez, 2018).
- **Ressources limitées :** Bien que le *Programme « Colombia Aprende » (2009)* du Ministerio de Educación National ait fourni de multiples outils technologiques pour les enseignants et les étudiants pour le développement de compétences en résolution de problèmes, de raisonnements liés à la formulation d'hypothèses et de problèmes, à la formulation de conjectures, à l'exploration d'exemples en utilisant l'auto-apprentissage, l'apprentissage dirigé ou l'instruction. Ces efforts n'ont pas suffi ; le manque d'accès à la technologie, aux logiciels ou aux matériels spécifiques peut entraver la mise en œuvre. On sait que l'insuffisance en quantité d'appareils pour que la totalité des étudiants puisse interagir avec la stratégie gamifiée est liée au manque d'ordinateurs ou d'appareils technologiques alternatifs comme les téléphones portables ou les tablettes (Piñeiro et Costa, 2015). Mais aussi, certaines des versions gratuites de certains jeux en ligne ou plateformes gamifiées pour l'éducation et la diminution de l'accès à internet correspondent à des technologies obsolètes (Valencia et Orellana, 2019).

Il est indéniable qu'en Colombie, comme dans la plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, il existe des problèmes de couverture, d'infrastructure, de formation inadéquate des enseignants, ainsi que des écarts sociaux et économiques, des stratégies d'enseignement non adaptées, des inégalités d'accès à internet alors que le sixième stratum a 99,8 %, pour le premier stratum il n'est que de 20,5 %. 21,7 millions ont accès à internet et 23,8 % ne l'ont pas. En réalité, les plus touchés sont les familles



pauvres des quartiers et zones rurales du pays (Murcia, 2023 ; Tamayo et al. 2015).

Impact de la gamification sur le rendement académique et la motivation

Bien que l'objectif principal de cette étude soit les connaissances et attitudes des enseignants, les travaux révisés fournissent également des preuves sur l'impact de la gamification sur le rendement académique et la motivation des étudiants, aspects qui influencent directement la perception et la disposition des enseignants. La majorité des recherches empiriques rapportent un effet positif de la gamification sur la motivation des étudiants envers les mathématiques. On constate que l'application de stratégies de gamification produit une avancée significative de la plupart des étudiants autour du concept des fractions, des termes, des opérations (addition, soustraction, multiplication et division) et de la résolution de problèmes mathématiques (Niampira, 2023).

Il convient de souligner que des expériences éducatives menées dans des collèges de Bogotá ont développé des stratégies d'intervention axées sur les jeux vidéo/gamification avec Scratch pour renforcer l'apprentissage de la géométrie (Hernández et Sarmiento, 2022). D'autres expériences se sont référées à la conception d'environnements virtuels d'apprentissage gamifiés avec des missions et des défis pour enseigner les fractions à des étudiants de septième année. Ces situations génèrent des changements d'attitudes chez les étudiants qui se traduisent par un meilleur rendement académique et une motivation à apprendre puisqu'elles contiennent des éléments propres à la résolution de problèmes, tels que l'attribution d'un contexte de développement et la structuration de phases de diagnostic, rétroaction et évaluation (Aldana, 2020).

De même, la mise en œuvre d'un environnement d'apprentissage virtuel a généré des impacts positifs sur les étudiants, améliorant la compétence de formulation et résolution de problèmes, la composante numérique variationnelle et la composante géométrique-métrique ; bien qu'il soit reconnu que la majorité des étudiants a obtenu une performance basique. Toutes les étudiantes ne se sont pas appropriées les étapes pour résoudre les problèmes proposés. Les étudiantes ont montré de l'intérêt pour les outils numériques utilisés dans l'environnement virtuel d'apprentissage et ont interagi sans difficultés dans chacune des sections et la plupart ont résolu les activités proposées. De même, l'emploi de stratégies gamifiées en mathématiques de base (comme l'addition, la soustraction, la valeur de position), incorporant des éléments comme des missions, des scores et des récompenses numériques motivent les étudiants dans le développement d'exercices comme les additions, la division (critères de divisibilité), la multiplication et la soustraction (Castillo, 2021). Ces travaux et d'autres indiquent qu'une proportion significative d'études suggère que la gamification peut améliorer les résultats d'apprentissage en mathématiques et intégrer des éléments comme la rétroaction immédiate à travers des interactions ludiques, ce qui facilite la compréhension des contenus mathématiques en les présentant de manière plus claire et attractive. D'autre part, la gamification peut favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif, où les étudiants travaillent ensemble pour surmonter des défis, ce qui à son tour améliore leurs compétences en communication et résolution de problèmes. Cependant, les études de García (2021) mentionnent qu'une faible planification de la conception ou un manque d'intégration enseignante affecte le résultat, c'est-à-dire que la simple adoption d'éléments ludiques ne garantit pas des progrès s'il n'y a pas de structure pédagogique. En ce sens, comme l'affirment Rodríguez et Visbal (2022), des changements sont nécessaires dans la conception de straté-

gies didactiques par des stratégies gamifiées qui permettent de comprendre et de potentialiser les connaissances chez les étudiants. Cela renforce l'importance de la formation des enseignants non seulement dans les aspects techniques de la gamification, mais aussi dans son application pédagogique effective.

Défis et opportunités dans le contexte de Bogotá

Les défis identifiés sont similaires à ceux de nombreuses institutions éducatives de la ville, où la disponibilité de la formation des enseignants et des ressources technologiques est souvent un facteur critique. Tout comme la formation insuffisante des enseignants, l'intégration déficiente au curriculum qui limite l'efficacité de la gamification, le nombre d'échecs en mathématiques, le peu de motivation pour apprendre (Castaño et Vargas, 2020), la rareté des ressources technologiques et les difficultés de connectivité, le manque de préparation des enseignants pour planifier des expériences gamifiées adéquates (Céspedes, 2022).

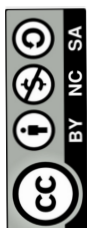
Ces situations présentées représentent l'opportunité d'innover sur le plan pédagogique et de la mise en œuvre de la technologie en classe, à condition que des ressources soient fournies et que les enseignants soient formés de manière adéquate, ce qui représenterait l'opportunité de faire des enseignants de mathématiques des pionniers dans la mise en œuvre de la gamification, en créant des modèles et des bonnes pratiques qui bénéficient à toute la communauté éducative. La collaboration entre le milieu académique, les autorités éducatives et les écoles est fondamentale pour développer des programmes de formation et des ressources pertinents et accessibles aux enseignants de la ville. Cependant, pour atteindre ces objectifs, un investissement dans l'infrastructure technologique et des programmes de formation est nécessaire pour garantir que tous les enseignants, indépendamment de leur localisation ou du type d'institution dans laquelle ils travaillent, aient l'opportunité d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires pour mettre en œuvre la gamification de manière efficace.

72

Implications pour la formation des enseignants à Bogotá

Les résultats de cette revue systématique ont des implications directes et significatives pour la conception et la mise en œuvre des programmes de formation des enseignants à Bogotá. Il est évident que la formation actuelle n'est pas suffisante pour doter les enseignants de mathématiques des connaissances et compétences nécessaires pour une mise en œuvre efficace de la gamification. Les programmes de développement professionnel doivent aller au-delà des ateliers introductifs et offrir des cours plus approfondis qui abordent :

- **Fondements théoriques de la gamification :** La littérature révisée dans cet article montre clairement qu'il n'existe pas seulement une grande diversité de définitions sur ce qu'est la gamification, mais qu'il n'y a pas de définition universelle (Lozada et Betancurt, 2015). De plus, les bases épistémologiques de la gamification se trouvent dans le constructivisme et le connectivisme. Ainsi, pas seulement ce qu'est la gamification, mais pourquoi elle fonctionne, ses bases psychologiques (motivation intrinsèque vs. extrinsèque) et les modèles de conception de jeux appliqués à l'éducation.
- **Conception pédagogique d'expériences gamifiées :** Former les enseignants pour qu'ils



puissent concevoir leurs propres activités gamifiées, adaptées aux objectifs d'apprentissage spécifiques du curriculum de mathématiques et aux caractéristiques de leurs étudiants. Cela inclut la sélection appropriée des mécaniques, dynamiques et composants de jeu, ainsi que la création de récits attractifs et de défis significatifs. La conception de ressources pour renforcer la pensée numérique des étudiants en offrant des espaces interactifs renforce la pensée numérique des étudiants (Becerra et al., 2023). Conception et mise en œuvre d'un ensemble d'activités orientées vers la gamification de défis mathématiques (Cárdenas et Chacón, 2023).

- **Utilisation d'outils et de plateformes technologiques :** Fournir une formation pratique à l'utilisation de logiciels, d'applications et de plateformes qui facilitent la mise en œuvre de la gamification, en considérant la diversité des ressources disponibles dans les institutions éducatives de Bogotá. Dans cette perspective, le Ministère de l'Éducation Nationale a mené un atelier en Colombie 4.0 à Bogotá, formant 80 enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à l'utilisation d'outils gamifiés disponibles sur le portail éducatif Colombie Apprend (Ministerio de Educación Nacional, 2018). De plus, dans certaines universités, des projets sont développés comme une méthodologie innovante pour renforcer les compétences technologiques des enseignants par le biais d'expériences gamifiées immersives. Ce projet cherche à accompagner la pratique pédagogique réelle des enseignants, en considérant le contexte institutionnel et communautaire, dans le but de promouvoir une intégration solide et significative des technologies émergentes (Universidad de Santander, 2025).
- **Évaluation de la gamification :** Enseigner aux enseignants comment évaluer l'efficacité de leurs stratégies gamifiées, tant en termes de motivation et d'engagement des étudiants que de rendement académique en mathématiques. Bien qu'aucune étude spécifique n'ait été identifiée en Colombie qui apprenne aux enseignants à évaluer l'efficacité des stratégies gamifiées en mathématiques en termes de motivation, engagement et rendement, il existe des recherches pouvant servir de base conceptuelle comme déjà indiqué dans cette revue systématique (Mera, 2016 ; Cáceres et Gómez, 2022 ; Cárdenas et Chacón, 2023).

De plus, la formation doit être continue et accompagnée d'un suivi et d'un soutien en classe. La création de communautés de pratique entre enseignants de mathématiques qui mettent en œuvre la gamification peut être une stratégie efficace pour favoriser l'apprentissage collaboratif, l'échange d'expériences et la résolution conjointe de problèmes. Les universités et les secrétariats à l'éducation à Bogotá ont un rôle fondamental dans l'articulation de ces programmes de formation, en s'assurant qu'ils soient pertinents, accessibles et de haute qualité. Mais il « est nécessaire de continuer à rechercher les attitudes du corps professoral de mathématiques sur le potentiel de l'apprentissage basé sur le jeu et de la gamification dans l'enseignement de la matière » (Palacios et Cimas 2024, p. 3).

Recommandations pour les politiques éducatives et la pratique à Bogotá

Pour surmonter les barrières identifiées et maximiser le potentiel de la gamification dans l'enseignement des mathématiques à Bogotá, les recommandations suivantes sont proposées, destinées aux décideurs en matière de politiques éducatives et à la pratique enseignante :

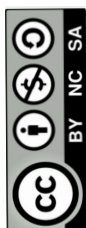


- **Investissement dans l'infrastructure technologique :** Assurer que toutes les institutions éducatives à Bogotá, surtout les publiques, aient accès à une infrastructure technologique adéquate (connectivité internet, appareils, logiciels) permettant une mise en œuvre fluide de stratégies gamifiées. Actuellement, un plan d'investissement pour l'amélioration de l'infrastructure dans les institutions éducatives est en cours. Selon le [Ministerio de Educación National \(2025, paragr. 1\)](#) « L'infrastructure éducative ne soutient pas seulement le processus d'enseignement-apprentissage, mais joue aussi un rôle crucial dans la création d'un environnement inclusif, motivant et sain pour tous les membres de la communauté éducative... » C'est pourquoi pour le Ministère de l'Éducation Nationale « La ligne stratégique de convergence régionale du *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* soulève la nécessité de promouvoir l'équité territoriale et de surmonter les écarts dans l'accès à l'éducation depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur » ([Findeter, 2023](#)).
- **Développement de Ressources Éducatives Libres (REL) gamifiées :** Promouvoir la création et l'accès à des REL gamifiées spécifiquement conçues pour le curriculum de mathématiques colombien, qui puissent être adaptées et utilisées par les enseignants. Cela pourrait inclure des plateformes, des jeux éducatifs, des modèles de conception et des guides pédagogiques.
- **Intégration de la gamification dans le curriculum de formation des enseignants :** Intégrer la gamification comme un composant fondamental dans les programmes de formation des enseignants de mathématiques, en assurant que les futurs éducateurs soient préparés à mettre en œuvre ces méthodologies dès le début de leur carrière. Par conséquent, comme l'affirment [Lozada et Betancur \(2015, p. 99\)](#) « la nécessité constante d'actualiser les méthodes éducatives doit être considérée pour améliorer la qualité de l'éducation, qui dépend principalement des contenus qui sont enseignés, des besoins de la société et de la couverture ». Depuis ce point de vue, l'intégration de la gamification est généralement fondamentale lorsqu'il s'agit de renforcer la formation des enseignants.
- **Promotion de la recherche-action en classe :** Encourager les enseignants eux-mêmes à mener des recherches-actions dans leurs salles de classe pour évaluer l'efficacité de la gamification dans leurs contextes spécifiques, en générant un savoir situé et adapté aux réalités de Bogotá.

La mise en œuvre de ces recommandations requiert un effort coordonné et soutenu de tous les acteurs impliqués dans le système éducatif de Bogotá. En abordant de manière intégrale la connaissance, les attitudes et les conditions contextuelles, il est possible de jeter les bases pour une transformation significative dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, en préparant les étudiants aux défis du XXI^e siècle et en favorisant une attitude positive envers cette discipline fondamentale.

Discussion

Les résultats obtenus dans cette phase de la recherche confirment une tendance largement recon- nue dans les études révisées et observée aussi dans le contexte de Bogotá : la gamification continue d'être valorisée par les enseignants de mathématiques comme une stratégie pédagogique au haut



potentiel pour renforcer la motivation, l'engagement et la compréhension significative des contenus (Cáceres et Gómez, 2022). Néanmoins, son incorporation réelle dans les salles de classe affronte des défis structurels et formatifs similaires à ceux identifiés dans d'autres contextes latino-américains.

Les preuves révèlent que la connaissance que possèdent les enseignants de mathématiques sur la gamification tend à être limitée et, dans de nombreux cas, superficielle. Comme avertissent Werbach et Hunter (2012), cette compréhension réduite se manifeste souvent dans l'adoption de mécanismes basiques comme les points, badges ou tableaux de classement sans une intentionnalité pédagogique claire. Ce résultat, également rapporté dans des recherches colombiennes (Holguín et al., 2020 ; Palacios et Cimas, 2024), confirme que l'absence d'une formation systématique en gamification entrave la conception d'expériences d'apprentissage véritablement immersives et cohérentes avec les objectifs curriculaires. Par conséquent, l'innovation pédagogique se réduit fréquemment à l'incorporation superficielle d'éléments ludiques, sans atteindre une transformation significative dans les pratiques d'enseignement des mathématiques.

Bien que les attitudes des enseignants envers la gamification soient principalement positives, des résistances persistent qui reflètent des tensions entre l'innovation et la tradition pédagogique. Certains enseignants expriment une préoccupation pour la possibilité que la gamification trivialisent les contenus ou dévie le focus curriculaire, une perception également enregistrée par Cunza et al. (2025). Ces réserves s'expliquent, en grande mesure, par le manque de compréhension intégrale de la méthodologie et par l'absence de référents institutionnels qui orientent son application. Des recherches nationales, comme celles de Prada et al. (2021) et Cárdenas et Chacón (2023), confirment que lorsque la gamification est mise en œuvre avec intentionnalité pédagogique, planification structurée et cohérence curriculaire, elle génère des changements significatifs dans l'apprentissage des mathématiques, même dans des populations aux besoins éducatifs divers. De cette manière, l'attitude enseignante émerge non pas comme un facteur isolé, mais comme un indicateur clé d'appropriation pédagogique et d'engagement pour la transformation des pratiques traditionnelles.

Parmi les facteurs externes qui affectent la mise en œuvre de la gamification, la disponibilité de ressources technologiques et le soutien institutionnel émergent comme les plus déterminants. Les résultats de cette revue coïncident avec les rapports nationaux qui montrent la persistance d'une fracture numérique significative dans le pays, où seulement 51,9 % des ménages ont un accès stable à internet (Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, 2020). Cette inégalité limite la possibilité d'intégrer des outils gamifiés dans les salles de classe, surtout dans les écoles publiques de Bogotá. Bien que des études récentes reconnaissent des avancées en infrastructure et connectivité, des carences structurelles et formatives persistent qui restreignent la portée de ces stratégies (Moya et Díaz, 2024). De cette façon, l'alphabétisation numérique enseignante et l'investissement soutenu dans l'infrastructure éducative se consolident comme des conditions indispensables pour une mise en œuvre effective et équitable de la gamification dans l'enseignement des mathématiques.

Finalement, les résultats récents des tests *Saber 11* (ICFES, 2025) offrent un contexte important pour interpréter les résultats de cette recherche. Le fait que la majorité des étudiants se concentre à un ni-



veau de performance basique (Niveau 3) et seulement un petit pourcentage atteint des niveaux avancés met en évidence la nécessité de repenser les stratégies pédagogiques employées dans l'enseignement des mathématiques. Dans ce scénario, la gamification émerge comme une alternative viable pour renforcer la pensée critique, la résolution de problèmes et l'application des connaissances dans des contextes réels, compétences caractéristiques des niveaux les plus hauts de performance. En conséquence, la gamification, mise en œuvre de manière planifiée et cohérente avec les objectifs curriculaires, peut contribuer à transformer l'enseignement traditionnel, centré sur la répétition mécanique, en une expérience d'apprentissage active, motivante et significative.

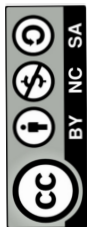
Le principal résultat de cette étude est que la formation des enseignants constitue l'axe le plus déterminant pour combler le fossé entre le potentiel théorique de la gamification et son application réelle en classe. Il ne suffit pas d'introduire des outils ou des ressources numériques ; il est indispensable que les professeurs développent des compétences pédagogiques pour concevoir des expériences gamifiées cohérentes avec les objectifs curriculaires et les caractéristiques de leurs étudiants. Ceci exige une compréhension profonde des fondements psychologiques de la motivation, la sélection adéquate des mécaniques de jeu, la planification didactique des défis et la capacité d'évaluer tant les processus que les résultats de l'apprentissage. La gamification, comprise depuis cette perspective pédagogique, peut devenir une stratégie de transformation éducative qui potentialise la pensée critique, la résolution de problèmes et l'autonomie des étudiants en mathématiques.

76

Deuxièmement, il est possible que les attitudes positives des enseignants envers la gamification servent de point de départ précieux, bien qu'insuffisantes par elles-mêmes. Pour que ces attitudes se traduisent en pratiques durables, un environnement institutionnel qui favorise l'innovation est requis. Cela implique de garantir l'accès à des ressources technologiques actualisées, disposer de temps pour la planification et la conception d'expériences gamifiées, et promouvoir un leadership éducatif qui reconnaisse et stimule les initiatives pédagogiques transformatrices. Sans cet échafaudage structurel et culturel, la motivation des professeurs risque de se diluer face aux barrières pratiques, perpétuant la distance entre le discours innovant et l'action éducative.

Troisièmement, le contexte éducatif de Bogotá et par extension en Colombie pose des défis structurels qui conditionnent la mise en œuvre de la gamification, parmi eux la fracture numérique persistante et l'inégalité de ressources entre institutions publiques et privées. Pour que la gamification transcende les expériences isolées et se consolide comme une stratégie durable, des politiques publiques sont nécessaires qui garantissent une infrastructure technologique équitable, accompagnée de processus continus de formation des enseignants. De même, il est fondamental de promouvoir le développement de ressources éducatives libres et gamifiées, conçues en cohérence avec le curriculum national et accessibles à toute la communauté éducative. Seulement au travers de cette articulation entre innovation pédagogique, équité technologique et politique éducative, il sera possible de transformer de manière effective l'enseignement des mathématiques dans le pays.

Finalement, la gamification ne doit pas être conçue comme une réponse totale aux défis éducatifs, mais comme une stratégie complémentaire au sein d'un écosystème de méthodologies actives orien-



tées vers l'apprentissage significatif. Sa vraie valeur réside dans sa capacité à transformer la manière dont les étudiants perçoivent les mathématiques, réduisant l'anxiété et révélant l'applicabilité de cette discipline dans la résolution de problèmes réels. Pour les étudiants de Bogotá, une stratégie de gamification pédagogiquement bien fondée représente une opportunité tangible pour développer la pensée critique, la créativité et la compréhension conceptuelle, compétences indispensables pour affronter les défis cognitifs et sociaux du XXI^e siècle.

Conclusions

Cette revue systématique sur la connaissance et les attitudes des enseignants de mathématiques à Bogotá face à la gamification révèle un paradoxe central : il existe une large reconnaissance de son potentiel pour motiver les étudiants et dynamiser l'apprentissage, mais son application pratique et effective est encore incipiente et affronte des barrières significatives.

La principale conclusion est que la formation des enseignants est le facteur le plus déterminant pour surmonter l'écart entre le potentiel théorique de la gamification et sa réalité en classe. Les enseignants requièrent une formation qui transcende l'introduction aux outils et se concentre sur la conception pédagogique d'expériences gamifiées. Cela implique de comprendre les fondements psychologiques de la motivation, d'ajuster les mécaniques de jeu avec les objectifs curriculaires en mathématiques, et d'apprendre à évaluer tant le processus que les résultats de l'apprentissage dans des environnements gamifiés.

Deuxièmement, on conclut que les attitudes positives des enseignants sont un point de départ valable, mais insuffisant. Celles-ci doivent être soutenues par des conditions institutionnelles favorables, qui incluent l'accès à des ressources technologiques adéquates, du temps attribué pour la planification et la conception de ces stratégies, et un leadership éducatif qui valorise et promeut l'innovation pédagogique. Sans cet échafaudage, la motivation des enseignants peut décliner face aux difficultés pratiques.

Troisièmement, le contexte de Bogotá, et par extension de la Colombie, impose des défis structurels comme la fracture numérique et l'inégalité de ressources entre institutions. Une mise en œuvre réussie de la gamification à grande échelle requiert des politiques publiques qui assurent une infrastructure technologique équitable et le développement de ressources éducatives libres gamifiées, adaptées au curriculum national et accessibles à tous les enseignants.

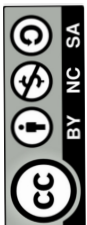
Finalement, la gamification ne doit pas être vue comme une panacée, mais comme une stratégie complémentaire puissante au sein d'un éventail de méthodologies actives. Sa vraie valeur réside dans sa capacité à transformer la perception des mathématiques, en réduisant l'anxiété et en démontrant sa pertinence dans des contextes de résolution de problèmes. Pour les étudiants de Bogotá, majoritairement bloqués dans une performance mathématique procédurale, la gamification bien orientée représente une opportunité tangible pour développer une pensée critique et une compréhension conceptuelle plus profonde, des compétences indispensables aux défis du XXI^e siècle.

Déclaration sur l'utilisation de l'Intelligence Artificielle : L'auteur du présent article déclare que nous n'avons pas utilisé d'Intelligence Artificielle dans son élaboration.

Confidentialité : Non applicable.

Références

- Acevedo, B. C. A. et Ortiz, R. E. J. (2020). *Gamificación como estrategia de aprendizaje para el mejoramiento de operaciones básicas y fundamentales en el área de matemáticas en estudiantes de quinto primaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ec9e7d69-0f6a-40af-ae2f4b1d7bca5c49/content>
- Aldana, B. M. J. (2020). *Misión Fracción: Un Entorno Virtual de Aprendizaje para la comprensión de la relación parte todo*. Trabajo para optar por el título de Especialista en Educación en Tecnología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/fcdd81bb-0c46-4054-962f-f3896d542644/content>
- Almeida, C., Kalinowski, M., Uchoa, A. & Feijo, B. (2023). Negative Effects of Gamification in Education Software: Systematic Mapping and Practitioner Perceptions. *Computer Science > Software Engineering*. https://arxiv.org/abs/2305.08346?utm_source=chatgpt.com
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*. 35(1), 56–79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- 78** Ayala, P.J.K., Martínez, T. M. L. et Ortega, M. M. del R. (2022). *Estrategia Tecnológica Basada en Gamificación para el Fortalecimiento del Proceso Evaluativo de la asignatura de Física en Niños de 6 grado de la Institución Educativa Sorrento Jornada Mañana*. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de: Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/server/api/core/bitstreams/ab906425-4e00-41f8-b4ef80d4a42b1d16/content>
- Baldeón de la Cruz, M.D., Holguín, Á, J. A. & Villa-Córdova, G.M. (2020). Provocation by Challenges: Optimizing Experience of Addressing Mathematical Tasks With High Cognitive Demand. *Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.9>
- Banfield, J. et Wilkerson, B. (2014), Increasing Student Intrinsic Motivation And Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(4), 291. <https://doi.org/10.19030/cier.v7i4.8843>
- Baydas, O., & Cicek, M. (2022). The examination of the gamification process in undergraduate education: a scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, pp. 1-19 DOI: 10.1080/1475939X.2019.1580609
- Becerra, J. Y. A., Mantilla, I. et Montes, M. A. J. (2023). Recursos educativos digitales mediados por la gamificación para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de primaria del Centro Educativo Gimnasio Pedagógico Marianito- Boyacá, Colombia. *Dialogus*, 11, pp. 69-87. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/831/2009>
- Cáceres, G. Ma. v. et Gómez, B. D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(1777), 145-157. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185>



- Calabor, M. S., Mora, A. et Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 21(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>
- Cáliz, O. S. Y., Cerón, C. L. V. et Hernández, S. G. A. (2024). *La gamificación como estrategia para fortalecer la enseñanza de las matemáticas en los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa agroindustrial los pastos municipio de Ipiales*. Informe de investigación para optar al título de Licenciatura en Educación Básica primaria. Universidad Mariana. <https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2c0ea64c772-4f3c-a31e-985d594469cb/content>
- Canhoto, A.I. & Murphy, J. (2016). Learning from Simulation Design to Develop Better Experiential Learning Initiatives: An Integrative Approach. *Journal of Marketing Education*, 38(2), 98- 106. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475316643746>
- Cárdenas, C. D. P. et Chacón, G. G. A. (2023). Gamificación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas basado en la Solución de Problemas en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). *Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 18(3), 495-511. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.21036>
- Casallas Forero, L. F. et Mahecha Moreno, H. P. (2019). *Uso de estrategia didáctica apoyada en la gamificación para el desarrollo de habilidades en el planteamiento y resolución de problemas aritméticos, en instituciones educativas rurales*. Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7044/1/2019_Gamificaci%C3%B3n_Aula.docx.pdf
- Castaño, B. J. A. et Vargas, F. N. (2020). *Evaluar el impacto de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje en el área de matemática de grados 6 y 8 de secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e5dab1b4-e1ea-4f18-a8b4-d7bce50ba6e6>
- Castillo, L. A. L. (2021). *Apropiación del Proceso de Resolución de Problemas Matemáticos en un Entorno Virtual de Aprendizaje*. Trabajo de grado de Maestría en Educación en Tecnología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas – RIUD-. https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/32133_ca2-86b4-4b7b-be11-92cd220068d4/content
- Castro, B. L. G. (2021). *Gamificación como estrategia de enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación básica secundaria*. Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/48611/Lgcastrob.pdf?sequence=3>
- Causado, E. r. E. et Pacheco, B. M. L. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista CEDOTIC: Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y tecnologías de la Información*, 3(1), 59-80. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/CEDOTIC/article/view/1971/2287>
- Cespedes, C. L. E. (2022). *Características, oportunidades y retos de la gamificación para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura en el grado primero de*



primaria de la Escuela Mary Villamizar, sede G de la Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://apolo.unab.edu.co/es/student-Theses/características-oportunidades-y-retos-de-la-gamificación-para-el->

Claros, P. D. C., Millán, R. E. E. et Gallego, T. A. P. (2020). Uso de la realidad aumentada, gamificación y m-learning. *Revista Facultad de Ingeniería*, 29(54), e12264. DOI: <https://doi.org/10.19053/01211129.v29.n54.2020.12264>

Criollo, Y. D. (2023). *Una estrategia transversal gamificada desde la matemática recreativa, en los estudiantes del Liceo Octavio paz de Bogotá*. Trabajo de Grado. Universidad de Cundinamarca. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/una-estrategia-transversal-gamificada-desdela-matematica-recreativa-en-los-estudiantes-del-liceo-octavio-paz-debogota/?utm_source=chatgpt.com

Cunza, A. D. F., Requena, C. G., Saez, Z. N. S. et Maquera, S. J. P. (2025). *Diseño de una escala de actitud hacia la gamificación en el aula universitaria: un estudio piloto*. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(127), 61-69. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i127.963>

De la Hoz, P. D. & Maestre, M. M. Y. (2020). La gamificación como estrategia para fortalecer el valor cultural de los estudiantes de cuarto grado en el área de sociales. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Diplomado Práctica e Investigación Pedagógica. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64789/4/mymaestrem.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). *Boletín técnico. Educación formal (EDUC) 2019*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011, September). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification" [Conference session]*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning FutureMedia Environments (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dondio, P., Gusev, V. & Racha, M. (2023). Do games reduce maths anxiety? A meta-analysis. *Computers & Education*, 194, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104650>

Elles Ardila, L. M. et Gutiérrez A, D. (2021) Fortalecimiento de las matemáticas usando la gamificación como estrategias de enseñanza – aprendizaje a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación básica secundaria. *Interacción Revista digital de AIPO*, 2(1), 7-16. <https://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/30>

Elles, A. L. M. (2020). *La gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo las competencias de las matemáticas a través de tecnologías de la información y la comunicación en educación básica secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/96c4a43e-7497-4b25-b865-73f0968ec9b2/content>

Eppmann, R., Bekk, M., & Klein, K. (2018). Gameful experience in gamification: Construction and validation of a gameful experience scale (GAMEX). *International Journal of Research in Marketing*, 35(1), 98-115. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2018.03.002

- Findeter (2023). *¿Cómo está Colombia en materia de Infraestructura educativa?* <https://www.findeter.gov.co/blog/venga-le-cuento/como-esta-colombia-en-materia-de-infraestructura-educativa>
- Flórez, M. M. (2024). *Gamificando las matemáticas: un estudio sobre la motivación y el desempeño escolar de alumnos en el Colegio Oficial Nuestra Señora del Rosario*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64590/1/mflorezmanr.pdf?utm_source=chatgpt.com
- García, G. (2025). *Relectura de los procesos socio políticos en la clase de matemáticas: dilemas éticos para proporcionar equidad e inclusión a los estudiantes*. Uniandes Colombia. https://ued.uniandes.edu.co/relectura-de-los-procesos-socio-politicos-en-la-clase-de-matematicas-dilemas-eticos-para-proporcionar-equidad-e-inclusion-a-los-estudiantes_pres
- García, R. F. E. (2021). *Evaluar el impacto de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas de grados 6 y 8 de secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e5dab1b4-e1ea-4f18-a8b4-d7bce50ba6e6/full?utm_source=chatgpt.com
- García, S. R. (2025). Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis post-aceleración tecnológica. *Revista Investigación & Praxis en CS Sociales*, 4(1), 26–37. <https://doi.org/10.24054/ripcs.v4i1.4011>
- Guayara, M. G., Cortés, H. C. I., González, R. J. N. et Sierra, B. D. M. (2018). *La gamificación como estrategia de enseñanza en el área de Ciencias Naturales*. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/0bee85fb-9763-4948-b384-f48452d8c609/content>
- Guillén, R. M. J. (2025). La gamificación en educación: percepción docente, beneficios y retos en el aula. *Revista Internacional Interdisciplinaria De Divulgación Científica*, 3(1), 1-10. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/43>
- Gutiérrez, L. (2023). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la matemática basada en el uso de la TIC el desarrollo de competencias lógico matemáticas en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4(7), 73-93. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/86>
- Hamari, J., & Tuunanen, J. (2014). Player types: A meta-synthesis. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 1(2), 29–53.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification* [Conference session]. Proceedings of the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, January 6–9, 2014, Waikola, HI, USA (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D. & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>

- Hernández, C. H. A. y Sarmiento, P. N. (2022). *Geometry Class. Programa Maestría: Comunicación y Educación en la Cultura*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/4b618613-04bf-4510-8aac-125dc4aa5ffb/content>
- Hernández, L. (2017). *Implementación de la Gamificación en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el uso de la tecnología a los estudiantes del colegio Fray José María Arévalo del municipio de la playa de Belén*. Ocaña: Universidad Francisco Santander. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiYh4iG8oOPAxUKSDABHV6NM3wQFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositoryinstitucional.ufps.edu.co%2Fhandle%2F20.500.14167%2F1259&usq=AOvVaw1TI1Brk5wPBISN9E4R7a39&opi=89978449>
- Högberg, J., Hamari, J. & Wästlund, E. (2019). Gameful Experience Questionnaire (GAMEFULQUEST): an instrument for measuring the perceived gamefulness of system use. *User Model User-Adap Inter*, 29, 619–660. <https://doi.org/10.1007/s11257-019-09223-w>
- Holguín, G. F. Y., Holguín, R. E. G. et García, M-N. A. (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos*, 22(1), 62-75. <https://www.redalyc.org/journal/993/99362098012/html>
- Homer, B. D., Raffaele, C., & Henderson, H. (2020). Games as playful learning: Implications of developmental theory for game-based learning. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.) *Handbook of game-based learning* (pp. 25–52). The MIT Press.
- ICFES (2025). *Examen Saber 11. Niveles de desempeño: Prueba matemáticas*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Niveles-de-desempeno-MatematicasSaber-11.o-2022.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2025). *Resultados institucionales por sede jornada, Saber 11 2024 calendario A. Agregado 2024-2*. <https://www.icfes.gov.co/registro-descarga?archivo=https%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fwp-content%2Fuploads%2F2025%2F02%2FResultadosAgregados-2024-2.xlsx>
- Leó, F. A. et Cruz, J. O. (2021). *Gamificación en matemáticas desde narrativas transversales: una propuesta para grado 8°*. https://ued.uniandes.edu.co/gamificacion-en-matematicas-desde-narrativas-transversales-una-propuesta-para-grado-8_pres/?utm_source=chatgpt.com
- Letwinsky, K. M. (2017). Examining the relationship between secondary mathematics teachers' self-efficacy, attitudes, and use of technology to support communication and mathematics literacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 56-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126703.pdf>
- Lozada, A. C. y Betancur, G. S. (20185). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Manzano, L. A., Aguilar, P. J. M., Rodríguez, M J. & Ortiz, C. A. M. (2022). Gamification in initial teacher training to promote inclusive practices: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8000. DOI: 10.3390/ijerph19138000
- Martí, P. J., Seguí, M. D. & Seguí, M. E. (2016). Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 228, 682 – 688. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.07.104

- Martins, C., & Giraffa, L.M.M. (2016). Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. *Nuevas ideas en informática educativa – TISE*, 11, 42-53. <https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf>
- Mera, P. J. A. (2016). Gamificación una estrategia de fortalecimiento en el aprendizaje de la ingeniería de sistemas, experiencia significativa en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán. *Revista científica*, 26, 1-11. <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgihjai/index.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2025). *Infraestructura Educativa*. <https://www.mineducacion.gov.co/69portal/micrositios-institucionales/Infraestructura-Educativa>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Ministerio de Educación realizó taller de Gamificación para docentes en 'Colombia 4.0'*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/378143:Ministerio-de-Educacion-realizo-taller-de-Gamificacion-para-docentes-en-Colombia-4-0>
- Molina, L. D. F. (2024). A plicación de la Alfabetización Digital Gamificada para Potenciar Habilidades Matemáticas en Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 412-422. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.501>
- Mosquera, D. M. I. et Londoño, P. L. D. (2021). La gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(5), 138-158. <https://doi.org/10.59654/7m6heg32>
- Moya, O. I. A. et Díaz, R. M. E. (2024). La Gamificación en la Educación Básica Primaria en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11376-11401. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14519
- Murcia, V. N. Y. (2023). Entornos virtuales de aprendizaje con estrategias de gamificación para el fomento del pensamiento crítico en ciencias sociale. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 5165-5188. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8118/12268>
- Niampira, C. Y. Z. (2023). *El software JCLIC y la gamificación como herramientas didácticas para el aprendizaje significativo de las fracciones y sus operaciones en el grado cuarto de la I.E.D. Colegio República de México*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6266f738-e3f5-482b-9c6f263ff9f10631/content>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019b). TALIS 2018 Results (Vol. 1). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ortiz, M. G. J. y Guevara, v. c. F. (2021). *Gamificación en la enseñanza de Matemáticas*. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 164-184. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1351>
- Páez, Q. C., Infante, P. R., Chimbo, C. M. et Barragán, M. E. (2022). Educaplay: una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19. *Revista Cátedra*, 5 (1), 32-47. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3391>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo, W. E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas J, Tricco., A. C., Welch, V. A., Whiting, P et Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *British Medical Journal*, 372(71). doi:10.1136/bmj.n71.

- Palacios, H. F. J. et Cimas, J. G. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 38, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v38a230080>
- Parra, G. M. E. & Segura, R. A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cuantitativo. *Revista de Educación*, 386, 113-135. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429
- Parra, G. M. E., Segura, R. A. & Marín, M. J. A. (2019). Gamification in education: A systematic review. *Revista de Educación*, 386, 169-192. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-427
- Pérez, P. P. M. (2025). *Gamificación como estrategia para la enseñanza de Matemática de los estudiantes del sexto año de educación básica de la escuela "Eugenio de Santa Cruz y Espejo D07"*. Magíster en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación, Mención en Formación del Profesorado. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/10401/1/T4520METIC-Perez-Gamificacion.pdf>
- Perochena, G. P., Cárdenas, L. J. A., Mosuera, G. I. et Guerrero, B. E. (2020). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>
- Piñeiro, O. T. et Costa, S. C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria]. *Comunicar*, 44, 141-148. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Ponce, J. Z. (2024). Diseño de estrategias basadas en la gamificación integradas al currículo para el fortalecimiento de las practicas pedagógicas de los docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas rurales Zona Bananera -Magdalena-Colombia. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10705-10719. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15796
- Prada, N. R., Hernández, S. C. A. et Avendaño, C. W. R. (2021). Gamificación y evaluación formativa en la asignatura de matemática a través de herramienta web 2.0. Red iberoamericana de pedagogía, 41-359. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/8/13/297?inline=1>
- Quimí, C. K. J. et Laínez, Q. G. A. (2024). Percepción docente: gamificación en la enseñanza de las matemáticas en educación básica superior. *Ciencia y Educación*, pp. 119-134. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.12624567/546?inline=1&utm_source=chatgpt.com
- Rodríguez, D. Y. J. et Visbal, C. G. (2022). *Estrategias Didácticas Basadas en la Gamificación para el Fortalecimiento de la Competencia Uso Comprensivo del Conocimiento Científico*. Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de la Costa. Estrategias Didácticas Basadas en la Gamificación para el Fortalecimiento de la Competencia Uso Comprensivo del Conocimiento Científico.
- Rojas, M. de Hualí, G. et Gallese, P., N. (2025). Reflexiones sobre Percepciones de Docentes de Ingeniería acerca de sus Competencias Digitales en Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 189- 206. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.606>
- Rubiano, L. C. F. (2023). Integración de la gamificación en la enseñanza de la suma de números racionales en grado séptimo. Trabajo Para optar al grado de Magíster en Educación. Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/>

29b6be92-c9bf-4243-9636-cebae373aa86/content

- Sánchez Medina, J. J. (2018). *La gamificación a través de la plataforma Smartick para mejorar el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de la I.E.D. Tercera Mixta de Fundación – Magdalena*. Tesis de Maestría, Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/67>.
- Santamaría, F (2011). *Gamificación y motivación*. <http://fernandosantamaria.com/blog/tag/gamification/>
- Sarmiento, P. L. (2020). *La gamificación como estrategia de enseñanza creativa de la potenciación en séptimo grado*. Trabajo de grado como requisito para optar al título de licenciado en matemáticas. Universidad del Atlántico. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-gamificacion-comoestrategia-de-ensenanza-creativa-de-la-potenciacion-en-septimo-grado/?utm_source=chatgpt.com
- Scolari, C.A. (2013). *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Colección Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius: Universitat de Barcelona, España.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjShaCLrZePAXzRzABHainOGAQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS1071581914001256&usg=AOvVaw3XnwwAX19DIGfAVObA4fRZ&opi=89978449>
- Su, C. H. & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286.
- Tafur, M. F. J., Almao, M. V. A. et Zambrano, C. L. (2023). Conocimiento sobre la gamificación como técnica para reforzar el aprendizaje en la educación superior. *593 Digital Publischer CEIT*, 8(3), 209-218. doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1628
- Tamayo A., O.; Zona, R.; Loaiza Z. et Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16473>
- Teichler, U (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34. (DOI: <http://doi.org/dm7k2j>).
- Teixes, F. (2014). *Gamification: fundamentals and applications*. UOC.
- Toda, A.M., Palomino, P.T., Oliveira, W., Rodrigues, L., Klock, A.C.T., Gasparini, I., Cristea, A.I., & Isotani, S. (2019b). How to Gamify Learning Systems? An Experience Report Using the Design Sprint Method and a Taxonomy for Gamification Elements in Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(3), 47–60, <https://www.jstor.org/stable/26896709>
- Universidad de Santander (2025). *Propuesta Practicar: Prácticas Pedagógicas Mediadas por Gamificación Inmersiva para el Fortalecimiento de Competencias Tecnológicas en Docentes de Instituciones Colombianas*. <https://udes.edu.co/campus-virtual-udes/investigacion/proyectos-de-investigacion/practicar-gamificacion-inmersiva-para-fortalecer-competencias-tic-docentes>

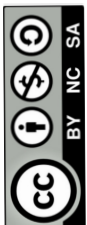


- Valencia, Q. L. I. et Orellana, V. D. (2019). Barreras en la implementación de la gamificación en educación superior: revisión de literatura. In *Crescendo*, 10(3), 635-650. <https://www.researchgate.net/publication/341709748>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. *Wharton Digital Press*. <https://fliphtml5.com/ndhs/wtqf/basic>
- Wiggins, B. E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 6(1), 18-29. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102>

Date de réception de l'article : 10 mars 2026
Date d'acceptation de l'article : 7 avril 2026
Date d'approbation pour la mise en page : 10 avril 2026
Date de publication : 30 juin 2026

Notes sur l'auteur

* Miguel Chávez Marín est Licenciado en Matemáticas diplômé de la Universidad Pedagógica Nacional avec des études de troisième cycle en Docencia Universitaria (Spécialisation, Universidad Cooperativa de Colombia), et en Didáctica de las Ciencias (Master, Universidad Autónoma de Colombia). Actuellement, il est candidat au doctorat en Éducation à l'Universidad Antonio Nariño. Sa formation professionnelle est complétée par une certification en langue anglaise et de nombreuses participations à des congrès nationaux et internationaux sur l'innovation éducative, l'enseignement des mathématiques et l'utilisation des technologies appliquées à la classe. Courriel de contact : miguel.chavez.marin@gmail.com Email de contacto: miguel.chavez.marin@gmail.com



Formation initiale des étudiants de la licence en éducation primaire depuis la gestion pédagogique

Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica



Romelia Colón Valdez*

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana.

Clay Pérez Jiménez**

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte, Cuba

Ángel Luis Gómez Cardoso***

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte, Cuba.

Résumé

L'article propose une solution scientifique aux insuffisances détectées dans une recherche menée entre janvier et décembre 2024. L'objectif de ce texte est d'exposer des éléments fondamentaux d'un entraînement destiné aux enseignants participant au processus de formation initiale des licenciés en éducation primaire, afin de renforcer la gestion pédagogique. La méthodologie, de type théorique-descriptive, a combiné l'analyse documentaire de la réglementation en vigueur et de la littérature spécialisée avec la technique d'ateliers d'opinion critique et de construction collective, auxquels ont participé 17 experts. Le résultat principal est un entraînement de caractère intégral, flexible et contextualisé, qui articule de façon systémique les composantes théoriques et pratiques de la formation. La proposition a été validée par des experts, qui ont souligné sa pertinence et son potentiel pour remédier aux insuffisances identifiées dans la formation initiale des enseignants, en mettant l'accent sur le développement des connaissances, des compétences, des habitudes et des valeurs.

Mots-clés : Formation initiale ; entraînement ; gestion pédagogique ; éducation primaire.

Resume

El artículo propone una solución científica a las insuficiencias detectadas en una investigación desarrollada entre enero y diciembre de 2024. El objetivo de este texto es exponer elementos fundamentales de un entrenamiento para los docentes que participan en el proceso de formación inicial del licenciado en Educación Primaria, con el fin del fortalecimiento de la gestión pedagógica. La metodología, de tipo teórico-descriptiva, combinó el análisis documental de la normativa vigente y la literatura especializada, con la técnica de talleres de opinión crítica y construcción colectiva, en los que participaron 17 expertos. El resultado principal es un entrenamiento de carácter integral, flexible y contextualizado, que articula de forma sistémica los componentes teóricos y práxico de la formación. La propuesta fue validada por expertos, quienes destacaron su pertinencia y potencial para la subsanación de las insuficiencias identificadas en la formación inicial docente, enfatizado al desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores.

Palabras clave: Formación inicial, entrenamiento, gestión pedagógica, educación primaria.

Comment citer cet article (APA) : Colón, V. R., Pérez, J. C. et Gómez, C. A. L. (2026). Formation initiale des étudiants de la licence en éducation primaire depuis la gestion pédagogique. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 87-100. <https://doi.org/10.59654/88qsvn68>



Introduction

En République dominicaine, la réglementation définit le nouveau profil des enseignants pour leur exercice, lequel s'oriente vers les domaines de formation du développement personnel, professionnel, pédagogique et de gestion curriculaire. C'est de là que surgissent les fondements essentiels de la gestion pédagogique dans la formation initiale des enseignants, appuyés par les régulations en matière de politiques éducatives.

Ils deviennent des enjeux et des défis pour l'éducation dans le pays : la formation des maîtres selon le profil établi, en raison du caractère institutionnel, et la responsabilité des organismes chargés de la prise de décisions visant à garantir, par le biais des institutions d'enseignement supérieur qui offrent la licence en éducation primaire, le respect des normes 01-23 approuvées par le Ministère de l'Éducation (MINERD), fondées sur la Loi sur l'enseignement supérieur 139-01.

La formation initiale a été abordée par divers auteurs, entre autres : (Agenda 2030, 2015 ; Juárez et al., 2024 ; Loja et Quito, 2021 ; Malpaso et Lapa, 2022 ; Pila, Andagoya et Fuertes, 2020 ; Sanchez et Murillo, 2010 ; Vega, 2020 ; Zamora, 2022 ; Zhurakovskaya et al., 2020), qui ont mis l'accent sur la thématique relative au rôle du maître ou professeur, à sa performance et à son développement professionnel, ainsi qu'aux conditions de travail, à la formation de ceux-ci, à leur perfectionnement et à l'évaluation professorale.

Diverses sont les approches et conceptions théoriques qui ont été utilisées pour parler de la formation initiale, comme la préparation de professionnels dotés d'une haute dose d'humanisme, agents de changement et formateurs de leaders et de sujets rationnels indépendants (Díaz 2020 ; Vera et al., 2023). On assume les critères épistémiques de ces auteurs car ils ont mis l'accent sur la thématique relative au rôle du maître ou professeur.

88

Cette formation implique un degré plus élevé de transfert, de professionnalisation et de responsabilité sociale chez l'étudiant ; elle favorise la capacité à mobiliser les connaissances et les aptitudes nécessaires pour répondre à divers défis dans son environnement naturel, social et personnel (Bedoya et al., 2021 ; Escarbajal et Martínez, 2023 ; Romero, 2018).

Comme le soulignent Susanto et al. (2024), l'université est devenue l'institution chargée de la formation des futurs professionnels, et son prestige est lié à la capacité d'insertion de ses diplômés sur le marché du travail. D'une perspective éducative-formatrice de l'enseignement supérieur, et sur la base de ce qu'exprime l'Agenda 2030, ce nouveau modèle par compétences pour la « durabilité » entraîne une large révision des bonnes pratiques formatives (Gutiérrez et al., 2023).

Actuellement, l'enseignement supérieur est conscient et, en même temps, s'érige comme partie active du développement de l'engagement social dans la formation de l'étudiant ; il cherche donc à approfondir les pratiques de lien social. Pour cela, il s'efforce de générer des espaces permettant le développement de pratiques participatives pour les étudiants, la ressource humaine étant celle qui agira sur les différentes problématiques existantes (Trejo et al., 2024).

Il est essentiel de souligner que, selon Pérez (2022), la formation initiale du licencié en éducation primaire est un processus fondamental qui prépare les futurs enseignants à exercer leur métier avec compétence, éthique et engagement social. Ce processus n'implique pas seulement l'acquisition de connaissances théoriques, mais aussi le développement de compétences pratiques, d'attitudes et de valeurs permettant un enseignement de qualité et une interaction efficace avec les élèves, les familles et la communauté éducative en général.



En ce qui concerne la gestion pédagogique dans la formation initiale, du point de vue abordé précédemment, des auteurs comme (Barragán, 2012 ; Díaz, 2020 ; Farfán et Reyes, 2017 ; Malpica et Navareño, 2018 ; Vera et al., 2023 ; Zhurakovskaya et al., 2020) considèrent que ce processus facilite l'orientation et la coordination des actions que déploient les enseignants aux différents niveaux pour l'administration du processus d'enseignement éducatif dans la réalisation efficace des objectifs proposés pour la formation intégrale des professionnels dans la conception d'expériences d'apprentissage significatives et adaptées aux besoins de leurs étudiants.

Ainsi, l'objectif de ce texte est d'exposer des éléments fondamentaux d'un entraînement destiné aux enseignants qui participent au processus de formation initiale du licencié en éducation primaire, afin de renforcer la gestion pédagogique et de garantir la réussite académique, de manière à combiner les fondements épistémologiques des composantes théorique et pratique.

Matériels et méthodes

La présente étude s'inscrit dans une recherche de type théorico-descriptive, orientée vers la construction d'une proposition d'entraînement des enseignants. Sa conception se fonde sur une analyse conceptuelle et structurelle destinée à l'intégration des fondements épistémologiques des composantes théorique et pratique dans la formation initiale du licencié en éducation primaire.

Pour le développement de la proposition, on a employé une méthodologie basée sur deux phases centrales : la revue systématique et l'analyse documentaire, ainsi que les recherches d'auteurs référents dans le domaine de la gestion pédagogique et de la formation des enseignants (Barragán, 2012 ; Jiménez et al., 2023 ; Juárez et al., 2024 ; Pérez, 2022).

Conception et validation par jugement d'experts : La structure et les composantes fondamentales de la formation ont été élaborées et épurées au moyen de la technique d'ateliers d'opinion critique et de construction collective. À cette phase a participé une équipe de 17 enseignants et spécialistes en éducation primaire et en gestion pédagogique des universités, qui ont agi en tant que juges experts. Leur fonction a été d'enrichir la conception, de valider la cohérence interne de la proposition et d'assurer l'intégration entre la théorie et la pratique à travers un dialogue réflexif et l'identification collective des besoins et des potentialités.

Résultats et discussion

L'entraînement pour la formation initiale du licencié en éducation primaire depuis la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique prend en considération les référents théoriques exposés dans l'introduction et le développement, et son orientation correspond aux postulats du paradigme systémique structurel fonctionnel de la recherche.

Une signification cardinale est accordée au rôle essentiel que joue la communication dans le processus pédagogique, au rôle des vécus comme aspect fondamental dans la formation de la personnalité, avec la reconnaissance de la signification des différentes expériences et événements que les sujets affrontent, et de la signification de toutes les influences des personnes, groupes et institutions.

Pour des auteurs comme (Bernaza et al., 2018 et Pérez, 2022), l'entraînement contribue à développer des habiletés, attitudes et connaissances pour améliorer et renforcer la qualité, l'impact et l'incidence sociale des activités qui sont développées. Selon Peralta et al. (2023) et Vera et al. (2023), l'entraînement est la forme de perfectionnement qui conduit à un enrichissement du contenu, en particulier de ses habiletés et compétences, avec un niveau plus élevé de profondeur, systématisation ou assimilation.

D'après ce qui a été exprimé, l'entraînement rend possible la formation de base et spécialisée des diplômés universitaires, particulièrement dans le développement d'habiletés et l'assimilation et l'introduction de nouvelles procédures et technologies dans le but de compléter, actualiser, perfectionner et consolider leurs connaissances. Son caractère tutoriel et dynamique permet son articulation avec d'autres formes organisationnelles de perfectionnement, fondamentalement avec l'autopréparation.

Des auteurs comme Pérez (2023) considèrent que l'entraînement est l'acte de fournir les moyens qui permettent l'apprentissage dans un sens positif et bénéfique, afin que les individus puissent développer plus rapidement leurs connaissances, aptitudes et habiletés ; en octroyant des bénéfices tels que :

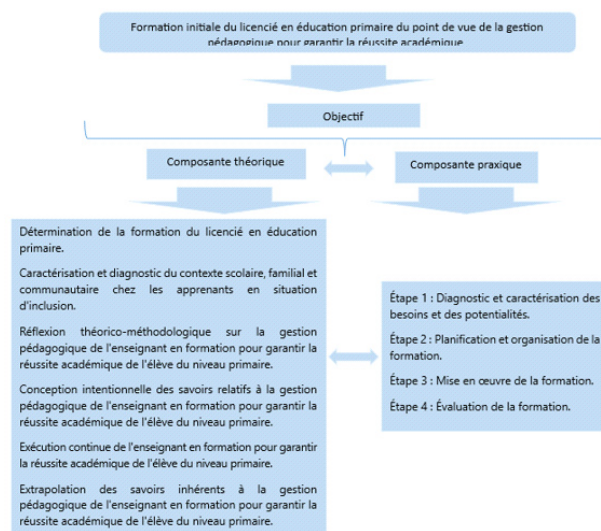
- Préparer le personnel à l'exécution immédiate des diverses tâches particulières de l'organisation.
- Offrir au personnel des opportunités de développement continu dans leurs postes actuels, ainsi que pour d'autres fonctions pour lesquelles la personne pourrait être considérée.
- Changer l'attitude des personnes, pour créer un climat plus satisfaisant entre les employés, augmenter la motivation et les rendre plus réceptifs aux techniques de supervision et de gestion.

Dans cette perspective, l'entraînement contribue à l'accomplissement de soi et à la réalisation des objectifs organisationnels. L'entraînement aide les professionnels à se préparer intégralement ; en outre, il leur fournit des connaissances sur tous les aspects techniques du travail, tend à s'orienter vers des questions de performance à court terme et vers le développement des compétences d'une personne en fonction des responsabilités futures.

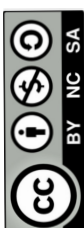
La proposition d'entraînement a été configurée à partir de l'analyse des fondements théoriques, avec des traits distinctifs de caractère intégral, flexible, contextualisé, participatif, ce qui favorise la relation entre l'affectif, le cognitif et l'attitudinal. Il combine différentes formes d'organisation (cours, débats scientifiques, consultation, rencontres d'échanges d'expériences et auto perfectionnement), et harmonise dans sa structure une étroite relation entre les composantes théoriques et pratiques.

La combinaison harmonieuse du théorique comme soutien pour développer ultérieurement la praxis est exprimée dans la figure suivante.

Figure 1
Entraînement pour la formation initiale du licencié en éducation primaire depuis la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique



Note : Élaboration personnelle.



L'objectif général envisagé pour l'entraînement est de contribuer à l'appropriation cognitive, instrumentale et attitudinale (connaissances, compétences, habitudes et valeurs) par les enseignants dans la formation initiale du licencié en éducation primaire, à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique, qui prenne comme appui théorique un composant théorique s'harmonisant de manière cohérente avec le composant praxique.

Étape 1 : Diagnostic et caractérisation des besoins et des potentialités

Objectif : Diagnostiquer et caractériser l'état initial et prospectif de la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour la garantie de la réussite académique.

Composant théorique : Détermination de la formation initiale du licencié en éducation primaire. Ce composant a pour but de déterminer les besoins et les potentialités pour la conception des actions de la formation initiale. Le processus de détermination de la formation initiale doit viser à consolider un *adequate desempenho* professionnel à partir de la détermination des besoins et des potentialités.

Pour y parvenir, sa formation doit répondre à au moins trois exigences de base :

- Premièrement, le développement personnel en termes de qualités, d'attitudes, de valeurs qui lui permettent d'offrir un modèle éducatif positif, avec des connaissances, des compétences scientifiques, psychopédagogiques et socio-éducatives, pour la résolution des problématiques de la réalité ;
- La deuxième doit viser à favoriser des habitudes et des valeurs qui permettent l'échange d'expériences et de bonnes pratiques ;
- La troisième doit posséder une indépendance pédagogique, méthodologique et organisationnelle qui lui permette de mettre en pratique ses évaluations, ses critères, pour la croissance continue dans l'activité professionnelle.

Les analyses précédentes permettent de comprendre la formation initiale du licencié en éducation primaire comme le processus nécessaire de réflexion sur l'état actuel de sa préparation, de sorte que, sur la base des lacunes épistémiques existantes, ils soient capables d'actualiser leurs connaissances, d'auto-évaluer, de co-évaluer leur *desempenho* professionnel, et de diriger les différents processus, en particulier la gestion pédagogique pour la garantie de la réussite académique.

Composant théorique : Caractérisation et diagnostic du contexte scolaire, familial et communautaire chez les étudiants de la Licence en éducation primaire. Ce composant prend en compte la précision des éléments essentiels que la formation initiale doit considérer, à partir des processus de caractérisation et de diagnostic, en vue d'une intervention appropriée dans les contextes où ils développent leur activité pédagogique.

Les processus de diagnostic et de caractérisation doivent être distingués sur le plan méthodologique pour comprendre la raison de chacun d'eux dans la praxis pédagogique ; ils s'harmonisent, se rétroalimentent, se conditionnent mutuellement, c'est-à-dire qu'ils possèdent un caractère cyclique dans le quotidien et dans la pratique systématique (Pérez, 2022).

De manière générale, on part d'un diagnostic et d'une caractérisation initiaux qui s'enrichissent progressivement à mesure que l'on approfondit la connaissance intégrale du contexte où se déroule la vie des étudiants en formation, ce qui suppose inévitablement la contextualisation des savoirs appris

dans leur formation de premier cycle, ainsi que des professionnels avec lesquels ils doivent interagir.

Dans le contexte scolaire, la direction pédagogique devra être réalisée en fonction des caractéristiques de chaque étudiant en formation, de ses vécus et des besoins issus de son contexte socioculturel. Le diagnostic se constitue dans ce contexte comme une exigence obligatoire pour la conception et la direction du processus avec le niveau d'efficacité requis pour l'attention à la diversité dans la formation initiale du licencié en éducation primaire.

Composant pratique : Actions pour l'étape.

- Préciser les dimensions et indicateurs à prendre en compte dans la collecte d'informations sur les insuffisances et les besoins dans la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour la garantie de la réussite académique.
- Déterminer les méthodes à employer pour l'identification des besoins de la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique.
- Élaborer les instruments correspondant aux méthodes déterminées pour l'identification des besoins de la formation initiale.
- Appliquer les instruments élaborés.
- Traiter les résultats obtenus par l'application des instruments appliqués.
- Élaborer un rapport où se reflètent de manière qualitative et quantitative les résultats obtenus.

Étape 2 : Planification et organisation de l'entraînement

92

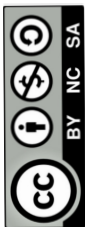
Objectif : Concevoir le programme d'entraînement avec les activités pédagogiques pour la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour la garantie de la réussite académique.

Composant théorique : Réflexion théorico-méthodologique de la gestion pédagogique de l'enseignant en formation pour garantir la réussite académique de l'élève du niveau primaire. Ce composant vise à garantir que la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique parvienne à projeter avec la sagesse nécessaire les activités pour garantir la réussite académique.

Dans le cas spécifique de la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique, les tâches doivent être orientées vers l'évaluation de la gestion des connaissances, de la systématisation, de la performance, de l'innovation et de la communication que le professionnel atteint à propos du processus, ainsi que l'acquisition de compétences pour l'auto-organisation de ce qui a été appris ; sans pour autant négliger la reconnaissance de la valeur et de l'importance des diverses formes d'organisation du perfectionnement professionnel les plus utilisées.

Composant théorique : Conception intentionnée des savoirs relatifs à la gestion pédagogique de l'enseignant en formation pour garantir la réussite académique de l'élève du niveau primaire.

Dans le cas de ce composant, la finalité est de concevoir les savoirs que doit posséder l'étudiant en formation de la Licence en éducation primaire à partir des savoirs relatifs à la gestion pédagogique, en prenant en compte des thèmes qui sont aujourd'hui indispensables tels que : conception curriculaire, guide, lignes directrices, processus pédagogiques, compétences, planification, stratégies inclusives et éducatives.



D'une importance particulière, le rôle de l'enseignant dans les processus curriculaires ; son action ne doit pas être purement technique ni se limiter à transmettre un savoir ; on exige un enseignant réflexif, analytique, chercheur et de plus en plus humain, qui construise des significations avec un sens critique et constructiviste ; ainsi, il répond de manière articulée et cohérente aux approches théoriques du système éducatif qui impulsent et promeuvent la pratique pédagogique.

Quelques activités d'enseignement qui peuvent être développées pour promouvoir la réflexion, l'analyse et la compréhension approfondie du processus de formation des futurs enseignants dans ce domaine sont : l'analyse de textes et la discussion en groupe ; la carte conceptuelle ou schéma visuel ; l'étude de cas et la réflexion ; l'élaboration d'un portfolio de preuves ; le débat sur les défis et les propositions d'amélioration ; l'élaboration d'un plan d'amélioration personnelle.

Ces activités cherchent à promouvoir une compréhension active et réflexive du processus de formation initiale du licencié en éducation primaire, en favorisant les compétences critiques, créatives et d'auto évaluation.

Composant pratique : Actions à développer dans l'étape.

- Déterminer les exigences pour la planification des formes organisationnelles pour la formation initiale : projeter les formes organisationnelles en correspondance avec les insuffisances et les besoins de formation professionnelle de ceux ci ; projeter les formes organisationnelles avec un caractère systémique ; organiser par contenus les actions de formation.
- Familiariser les étudiants et les professeurs avec les finalités de la stratégie.
- Déterminer les formes d'organisation à exécuter en fonction de la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique : cours de perfectionnement ; ateliers de perfectionnement ; débats scientifiques ; consultation ; rencontres d'échanges d'expériences et auto perfectionnement.
- Établir le calendrier pour l'exécution des formes d'organisation déterminées.
- Préciser les objectifs, contenus, méthodes, moyens et formes d'évaluation des activités de formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique en fonction des problèmes identifiés.
- Planifier les différentes formes d'organisation pour la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique.
- Élaborer les ressources matérielles nécessaires pour la formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique.
- Déterminer les indicateurs et formes d'évaluation des résidents pour évaluer continuellement les progrès dans l'appropriation des connaissances théoriques, méthodologiques et attitude-nales.

Dans cet entraînement, on assume l'évaluation comme processus et comme résultat, dans le but d'évaluer de manière intégrée les connaissances, les compétences et les attitudes ; ce qui favorise le progrès de la conscience du changement, de la transformation et du développement professionnel des étudiants en formation.

Étape 3 : Mise en œuvre de l'entraînement

Objectif : Mettre en œuvre le programme d'entraînement avec les activités pédagogiques pour la

formation initiale du Licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique.

Composant théorique : Exécution continue de la formation de l'enseignant pour garantir la réussite académique de l'élève du niveau primaire.

Le composant mentionné assume la responsabilité de représenter la continuité des actions de la formation initiale. Il est déterminé par l'acquisition et la solidité des nouvelles connaissances, compétences, habitudes et valeurs. On approfondit la nécessité que, compte tenu de l'ampleur de leur formation, ils se perfectionnent de façon constante, en correspondance avec les besoins de leur future profession.

Les institutions où se forment les étudiants doivent être capables d'approfondir, d'acquérir et de favoriser des connaissances théoriques et pratiques profondes, avec une entièresité infinie, un optimisme réaliste, des relations affectives motivationnelles, communicationnelles empathiques, pour un meilleur apprentissage, fournir des orientations adéquates concernant la gestion pédagogique, face au défi qu'imposent actuellement la science, la technologie et la société.

Un élément vital dans cette étape d'exécution est qu'ils soient capables de réfléchir théoriquement et méthodologiquement sur la manière de développer efficacement le processus de formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour la garantie de la réussite académique dans les activités planifiées et organisées à l'étape précédente.

Pour mener à bien les actions, il est nécessaire de prendre en compte les aspects suivants : l'exploration des problèmes et la détermination des besoins fondamentaux d'apprentissage ; la programmation des actions ; l'action éducative et participative ; l'évaluation et les nouveaux problèmes et besoins. Il est vital qu'ils exercent un contrôle systématique, consécutif et régulateur, avec la satisfaction conséquente des besoins que les étudiants demandent toujours.

Composant pratique : Actions à développer dans l'étape.

- Évaluer le programme d'entraînement : organisation et planification des objectifs et contenus ; sélection des méthodes, procédures, moyens matériels et formes organisationnelles appropriées et détermination du système d'évaluation. Tout cela en fonction des améliorations de la performance professionnelle.
- Organiser la mise en œuvre selon l'organisation des actions de formation, de manière à permettre une attention individualisée et personnalisée des besoins réels de chaque étudiant.
- Réaliser des ateliers méthodologiques dans le but de l'évaluation conjointe par les étudiants, les principaux responsables et chercheurs des résultats obtenus dans la formation initiale.
- Sélectionner les méthodes, procédures, moyens matériels et formes organisationnelles appropriées.
- Déterminer le système d'évaluation.

Étape 4 : Évaluation de l'entraînement

Objectif : Évaluer la maîtrise acquise par les étudiants dans la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour la réussite académique, à partir de la mise en œuvre des actions de formation.

Composant théorique : Extrapolation des savoirs inhérents à la gestion pédagogique de l'enseignant en formation pour la réussite académique de l'élève du niveau primaire.

Ce composant a pour finalité de transférer à des situations analogues les savoirs acquis. Il implique le développement d'autres savoirs surgis pendant la formation initiale, qui peuvent être employés durant l'entraînement, pour satisfaire les diverses problématiques qui surgissent dans le quotidien.

La variante d'extrapolation des savoirs doit fournir les réponses à l'identification intégrale, flexible, contextualisée dans la formation et l'incorporation dans leurs savoirs des orientations les plus appropriées dans la direction du processus, se référant à : l'affect ; l'entendement ; la participation ; la création ; l'identité.

Composant pratique : Bien que l'évaluation soit présente pendant tout le processus de mise en œuvre, avec une emphase sur chacun des niveaux et actions, on prend en compte :

- L'évaluation des réussites et des échecs, l'identification d'erreurs possibles et la réalisation d'autocorrections des actions proposées.
- La comparaison du niveau de correspondance entre le plan préalablement élaboré et les résultats atteints dans le développement de la formation initiale.

Observations cardinales

Du point de vue méthodologique, l'évaluation ne doit pas être conçue seulement comme le moment final de l'entraînement, mais doit être présente dans l'espace de mise en œuvre, en surveillant l'efficacité de chacune des actions exécutées, de sorte que des évaluations partielles soient effectuées et que l'on s'adapte aux besoins des étudiants.

L'évaluation convient de prêter attention à l'objectif général de l'entraînement et aux objectifs spécifiques des différentes étapes, ainsi qu'aux actions développées par niveaux, aux ressources, au temps et aux responsables, car dans cette phase on doit parvenir à identifier quels ont été les principaux succès et insatisfactions, en faveur de la projection et de la génération des changements dans sa mise en œuvre et son application.

Cette étape constitue le moment final du processus et marque le début d'une nouvelle étape dans le développement de la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique. La satisfaction d'un besoin génère d'autres besoins, toujours en faveur de l'élévation du niveau professionnel de ces étudiants.

La proposition d'entraînement présentée ici représente une réponse concrète aux insuffisances identifiées dans la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique. Sa valeur fondamentale réside dans l'articulation systémique entre les composantes théoriques et pratiques, abordant ainsi l'une des principales faiblesses signalées dans la littérature examinée (Mero, 2022 ; Sánchez et Delgado, 2020).

La conception par étapes témoigne d'une cohérence avec les postulats du paradigme systémique structural fonctionnel, où chaque phase est en interrelation dialectique avec les autres, créant un tout qui dépasse la simple somme de ses parties. Cette approche répond directement à la nécessité identifiée dans l'introduction de la combinaison des fondements épistémologiques des deux composantes.

L'intégration théorie-pratique que propose cette formation s'aligne avec les résultats de Barragán (2012) et Malpaso et Lapa (2022), qui soulignent qu'une gestion pédagogique effective requiert précisément cette articulation pour garantir la réussite académique. Particulièrement, l'étape de diagnostic

initial reflète ce qu'ont signalé [Farfán et Reyes \(2017\)](#) sur l'importance de la caractérisation des contextes spécifiques avant d'intervenir.

Le caractère flexible et contextualisé de la proposition répond aux demandes de l'[Agenda 2030 et de Mero \(2022\)](#) sur la nécessité d'adapter la formation à des réalités changeantes. De plus, l'accent mis sur le développement de compétences critiques et réflexives coïncide avec ce qu'ont avancé [Gutiérrez et al. \(2023\)](#) concernant l'engagement social qui doit caractériser la formation des enseignants.

Il convient de souligner que la structure en quatre étapes avec des composantes théoriques et pratiques dans chacune constitue un apport significatif par rapport aux approches plus traditionnelles qui séparent habituellement ces éléments. Cette intégration permanente favorise ce que [Romero \(2018\)](#) appelle le « transfert de connaissance situé », essentiel pour la professionnalisation enseignante.

L'inclusion de multiples formes organisationnelles (cours, ateliers, débats scientifiques) répond à la diversité des styles d'apprentissage et des besoins formatifs, abordant ainsi l'un des défis identifiés dans l'introduction : la nécessité de méthodologies innovantes et flexibles.

Les apports des ateliers d'opinion critique et de construction collective ont approfondi la discussion de l'entraînement proposé, en obtenant des critères fiables depuis une dimension collective et sur la base de l'analyse, de l'argumentation et des évaluations de spécialistes, sur la validité de l'apport théorique et de l'outil pratique.

À la suite des ateliers, un dossier a été constitué qui a recueilli : la caractérisation individuelle et collective des membres de chaque groupe en question, un registre d'expériences avec la mémoire de chaque atelier, une synopsis, un document résumé dans lequel a été mise en évidence la dynamique du changement des propositions réalisées et qui ont été incorporées à la proposition soumise aux ateliers, la version résultante de la proposition et un document d'évaluation de la qualité de chaque atelier.

Trois ateliers ont été planifiés et exécutés, auxquels ont été conviés des professionnels des domaines suivants : Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) , Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) et Universidad Católica de Barahona (UCATEBA) , avec la présence de dix professeurs, tous titulaires du grade scientifique de Docteurs en sciences et ayant plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement ; et 5 enseignants expérimentés, tous masters dans différents domaines du savoir et ayant plus de 20 ans d'expérience comme enseignants.

Tous les professionnels sélectionnés sont accrédités par leur activité pratique, leur expérience comme enseignants et leur préparation théorique pour émettre des jugements de valeur sur l'entraînement proposé, afin de détecter les irrégularités de la proposition et de chercher son perfectionnement.

Principaux résultats des ateliers :

- Ils ont évalué comme pertinente la fundamentation de l'entraînement ; ils ont réfléchi à l'immédiateté de son application une fois effectuées les corrections pertinentes qui, selon les critères des spécialistes, sont nécessaires à inclure et qui garantissent incontestablement la formation initiale du licencié en éducation primaire à travers la gestion pédagogique pour garantir la réussite académique et, conséquemment, son desempeño profesional.



- Il a été proposé d’approfondir les fondements sociologiques et pédagogiques.
- Ils ont évalué comme pertinentes les étapes conçues et les contenus établis, mais ils ont suggéré d’en incorporer d’autres en lien avec l’interaction sociale.
- La mise à jour de la recherche bibliographique pour étayer certaines des propositions contenues dans les composantes théoriques.

Conclusions

La proposition d’entraînement présentée constitue une réponse systémique et structurée aux insuffisances dans la formation initiale du Licencié en éducation primaire, articulant de manière cohérente les composantes théoriques et pratiques à travers la gestion pédagogique.

La conception en quatre étapes (diagnostic, planification, mise en œuvre et évaluation) avec des composantes théoriques et praxiques dans chacune d’elles garantit une approche intégrale qui prend en compte à la fois les besoins formatifs et les contextes spécifiques d’action professionnelle.

L’intégration de multiples formes organisationnelles et méthodologiques répond à la diversité des besoins formatifs, facilitant l’appropriation des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour une gestion pédagogique effective.

L’articulation entre fondements épistémologiques, cadres normatifs et pratiques concrètes positionne cette proposition comme un apport significatif pour l’élévation de la qualité de la formation initiale des enseignants et, par conséquent, garantit la réussite académique des élèves du niveau primaire.

L’évaluation conçue comme un processus continu et formatif, présente à toutes les étapes, permet des ajustements permanents et assure l’effectivité de la formation en fonction des objectifs proposés.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n’a reçu aucun type de financement.

Conflit d’intérêts : Les auteurs déclarent n’avoir aucun conflit d’intérêts.

Déclaration sur l’utilisation de l’intelligence artificielle : Les auteurs du présent article déclarent qu’ils n’ont pas employé d’intelligence artificielle dans son élaboration.

Déclaration de contribution des auteurs (CRediT)

Auteur	Rôle joué
RCV	Elle a été en charge de l’investigation théorique et de la construction de la proposition.
CPJ	Il a été en charge de la direction méthodologique de la recherche.
ALGC	Il a contribué à l’élaboration de la formation ainsi qu’à la systématisation des résultats selon la méthodologie de la recherche.



Références

- Barragán, G. D. F. (2012). *Práctica Pedagógica: pensar más allá de las técnicas. Práctica pedagógica: discusiones teóricas*. <https://shs.hal.science/halshs-02358309v1>
- Jiménez, B. I., Canales, R. R., Agudelo, M. A. et Andrade, V. L. D. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49, e251276. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Bernaza, R. G. J., Troitiño, D. D. M. et López, C. Z. S. (2018). *La superación del profesional: mover ideas y avanzar más*. Universitaria.
- Bedoya, C. Y. Y., Salinas, E. L. A., Palomino, T. E. F. et Sánchez, S. Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Revista Horizontes*, 5(17), 207-229. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.5i17.168>
- Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2023). *Marco normativo para la formación de docente de la República Dominicana*. <https://www.studocu.com>
- Díaz, D. H. N. (2020). Plan estratégico de prevención y restauración de valores para la mejora de la calidad educativa. *Revista San Gregorio*, (39), 59-73. <https://doi.org/10.3697/rsan.vi39.1135>
- Escarbajal, F. A. et Martínez, G. G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, (11), 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Farfán, C. M. T. et Reyes, A. I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza aprendizaje: una aproximación conceptual. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://n9.cl/axgoq>
- Gutiérrez, C. N. C. N., Narváez, O. M. E., Castillo, C. D. P. et Tapia, P. S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Juárez, T. N., Ramos, Cevallos, M. P. et Segovia, A. M. E. (2024). Modelos actuales de gestión pedagógica: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9 (Supl. 1), 115-129. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3557>
- Loja, L. C. M. et Quito, S. L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica*, 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Malpaso, M. R. C. et Lapa, H. G. (2022). Gestión educativa estratégica de calidad en una I.E. Pública de Ancash. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1742-1758. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.450>
- Malpica, B. F. et Navareño, P. P. N. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 14-23.

<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>

Mero, G. W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa "Augusto Solórzano Hoyos. *Revista EDUCARE*, 26(2), 310–330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Peralta, T. M. E., Horna, T. E., Horna, T. E. et Heredia, L. F. D. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 634–645. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>

Pérez, J. C. (2022). Entrenamiento a profesionales para la atención y orientación psicológica a niños, niñas y adolescentes en situación de inclusión. *Revista Humanidades Médicas*, 22(3), 557-575. <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/issue/view/44>

Pérez, J. C., Núñez, R. O. L. et Gómez, C. A. L. (2023). Método de Saberes Cooperativos: transformación de la superación profesional en el tratamiento a la inclusión socio educativa. *Transformación*, 19 (1). https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000100117&lng=es&ting=es.

Pila, M. J. C., Andagoya, P. W. G. et Fuertes, F. M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Romero, M. G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-103. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Sánchez, A. M. y Delgado, B. J. M. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1819-1838. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196

Sánchez, M. M. et Murillo, E. P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 171-189. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113010.pdf>

Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2001). *Ley 139/2001. Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. <https://siteal.iiep.unesco.org>

Susanto, R., Yulhendri, Y. & Rachbini, W. (2024). Sustainable action and transformation of change in teachers' learning leadership model: Promoting students' independent learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(4), 1-14, 521-534. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/view/2201>

Trejo, T. G. A., Domínguez, G. J., Gordillo, E. E. et Constantino, G. F. E. (2024). STEAM integrada con metodologías activas para mejorar el rendimiento académico y percepción de estudiantes en educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8670-8687. https://n9.cl/lf7g0https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10199

Vega, G. L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*,

1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>

Vera, A. M. J., Coba, R. J. C., Saldarriaga, V. A. A., Vera, J. E. et Mendoza, V. J. A. (2023). Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7769>

Zamora, L. M. V. (2022). El docente como gestor de la innovación educativa. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 500-511. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Zhurakovskaya, V., Sichinava, A., Simakova, T., Olicheva, O., Rykov, S., Valeeva, J., Kulachinskaya, A. et Ilyashenko, S. (2020). Innovations in education: The development of a new pedagogical technology of a combinational type, focused on the development of personality of students. *Journal of open innovation: technology, market, and complexity*, 6(4), 123. <https://doi.org/10.3390/joitmc6040123>

Date de réception de l'article : 30 mars 2026

Date d'acceptation de l'article : 21 avril 2026

Date d'approbation pour la mise en page : 23 avril 2026

Date de publication : 30 juin 2026

100

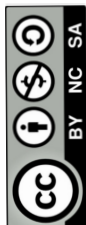
Courriel pour la correspondance : perezjimenezclay@gmail.com

Notes sur les auteurs

* Romelia Colón Valdez est titulaire d'un master en Enseignement supérieur et en Formation de formateurs, doctorante au programme doctoral en sciences de l'éducation. Expérience professionnelle aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Coordinatrice du secteur pratique et enseignante à l'Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás en République dominicaine. Courriel : rcolon@isfodosu.edu.do

** Clay Pérez Jiménez est licencié dans la spécialité d'Enseignement primaire, master en Sciences de l'éducation et docteur en Sciences de l'éducation. Il exerce comme professeur titulaire et chercheur au Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de l'Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba. Courriel : perezjimenezclay@gmail.com

*** Ángel Luis Gómez Cardoso est licencié en Défectologie et en Logopédie, master en Recherche éducative, docteur en Sciences pédagogiques. Il exerce comme professeur titulaire et chercheur au Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de l'Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba. Courriel : angel.gomez@reduc.edu.cu



L'expérimentation au secondaire : comment former les compétences scientifiques d'ordre supérieur ?

La experimentación en secundaria: ¿cómo formar habilidades científicas de orden superior?

Omar Escalona Vivas*

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela.

Víctor Bless Gutiérrez**

Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Facultad de Tecnología de la Salud.
La Habana. Cuba.

Résumé

Cet article analyse comment l'expérimentation dans l'enseignement secondaire contribue au développement des compétences scientifiques d'ordre supérieur (CSOS) : pensée critique, résolution de problèmes, argumentation et formulation d'hypothèses. À travers une revue systématique utilisant la méthodologie PRISMA (2016-2026) sur des bases de données telles que Scopus, WoS, ERIC, SciELO et Redalyc, sept catégories thématiques ont été identifiées : l'étayage, l'enseignement basé sur des études internationales, la résolution collaborative de problèmes, la conception-construction-test (culture maker), la formation STEM/STEAM, la contextualisation de l'apprentissage, et les espaces d'échange réflexif. Les résultats révèlent que l'expérimentation seule ne développe pas automatiquement les CSOS ; un étayage explicite de la part des enseignants, une guidance pédagogique, une contextualisation significative et des opportunités d'argumentation sont nécessaires. Le manque de formation des enseignants et d'infrastructure en Amérique latine limite ce potentiel.

Mots-clés : expérimentation, compétences scientifiques d'ordre supérieur, enseignement secondaire, étayage, revue systématique.

Resumen

Este artículo analiza cómo la experimentación en educación secundaria contribuye a la formación de habilidades científicas de orden superior (HCOS): pensamiento crítico, resolución de problemas, argumentación y formulación de hipótesis. Mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA (2016-2026) en bases como Scopus, WoS, ERIC, SciELO y Redalyc y, se identificaron siete categorías temáticas: andamiaje, enseñanza basada en estudios internacionales, resolución de problemas colaborativa, diseño-construcción-prueba (cultura maker), formación STEM/STEAM, contextualización del aprendizaje, y espacios de intercambio reflexivo. Los hallazgos revelan que la experimentación por sí sola no desarrolla automáticamente HCOS; se requiere un andamiaje docente explícito, orientación pedagógica, contextualización significativa y oportunidades de argumentación. La falta de formación docente y de infraestructura en América Latina limita este potencial.

Palabras claves: experimentación, habilidades científicas de orden superior, educación secundaria, andamiaje, revisión sistemática.

Comment citer cet article (APA) : Escalona, V. O. et Bless, G. V. (2026). L'expérimentation au secondaire : comment former les compétences scientifiques d'ordre supérieur ? *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 101-125. <https://doi.org/10.59654/mbdvex58>

Introduction

Lorsqu'on enseigne les sciences dans l'enseignement secondaire, on vise à former des citoyens capables de comprendre le monde selon une perspective scientifique, en développant une pensée critique et des compétences en résolution de problèmes (Jiang et al. 2023). Cette considération implique indubitablement que l'éducation doit correspondre aux exigences du monde actuel, comme l'affirme l'Unesco (2017), parallèlement aux défis et aux aspirations du XXI^e siècle, avec des objectifs et des contenus d'apprentissage pertinents. Dans cette perspective, comment ne pas laisser ce que Furman (2016, p. 32) appelle « la possibilité de vivre personnellement le processus même d'investigation du monde » ? La réponse n'est autre que par l'expérimentation. Les pratiques de laboratoire en sciences naturelles ont été considérées depuis longtemps comme un axe vertébral reliant les connaissances théoriques à la réalité empirique. Mais quel rôle revient à l'enseignant dans ce tournant épistémique en classe ? García et Moreno (2019, p. 157) répondent :

L'enseignant peut favoriser le processus d'apprentissage à travers des travaux expérimentaux dont les adjacents sont l'observation active, les questions et hypothèses, l'artificialisation des phénomènes naturels et la recherche de solutions à des situations quotidiennes, et, en même temps, le développement des compétences scientifiques de description, d'argumentation, d'analyse, d'appropriation et d'application du savoir scientifique pour interpeller la réalité et la transformer ; enfin, comprendre la science comme une connaissance qui se construit à partir de situations quotidiennes sans réponses apparentes, où les élèves sont les protagonistes de la construction de leurs nouvelles explications.

Un parcours de la littérature scientifique publiée permet de constater que les pratiques de laboratoire contribuent à la formation de compétences expérimentales chez les élèves du secondaire. Osorio (2022) et Jiang et al. (2023) mentionnent qu'à cet âge, les jeunes apprennent à manipuler des réactifs chimiques, des équipements et instruments de laboratoire, à formuler des hypothèses, à réaliser des expériences pour les confirmer et à mesurer des variables liées aux phénomènes étudiés.

De même, les voix de la communauté scientifique argumentent sur les bénéfices qu'apporte l'expérimentation dans l'enseignement secondaire et sur la manière dont des apprentissages se génèrent dans de multiples dimensions. Dans cet ordre d'idées, Bretz et al. (2013) et Hakim et al. (2013, 2016) ont constaté que la réalisation d'expériences scientifiques permet la compréhension des concepts et contribue à corriger les idées erronées. De plus, ils affirment que les pratiques de laboratoire aident à atteindre un apprentissage significatif en générant un environnement motivateur qui éveille l'intérêt et la curiosité des élèves pour apprendre, et favorisent en même temps la compréhension profonde de concepts complexes comme espace médiateur (Escobar, 2016 et Pillajo et al., 2025).

Cependant, si on les considère sur le plan procédural, il convient de mentionner que les laboratoires contribuent au développement de compétences spécifiques. Ainsi, l'étude de Hernández et al. (2018) soutient que les expériences dans l'enseignement secondaire sont une source de connaissance et un moyen de confirmer des hypothèses, contribuant au développement de compétences et d'habitudes expérimentales.

De même, l'Université de San Pedro Sula (2017) expose que dans les laboratoires se trouvent des instruments de mesure, des réactifs et d'autres éléments qui facilitent l'atteinte des objectifs dans la re-

cherche d'une concrétisation du savoir scientifique par l'apprentissage par découverte. De son côté, [Palacios \(2016\)](#) affirme que ces pratiques augmentent les compétences en expérimentation et favorisent le respect de l'environnement.

Dans une perspective réflexive sur le plan attitudinal et épistémique, on peut poser, comme l'indiquent [González et al. \(2004\)](#), que l'expérimentation dans l'enseignement des sciences va au-delà de la simple vérification d'hypothèses. En ce sens, les expériences sont, en réalité, un moyen clé pour promouvoir l'apprentissage des contenus, résoudre des problèmes et parvenir à des conclusions solides, imprimant ainsi une plus grande rigueur scientifique à l'enseignement dans le secondaire. Cela correspond à ce qu'affirme le National Research Council (2013, cité dans [Murphy et al., 2018, p. 1239](#)) : « cela nécessite un changement fondamental dans la pédagogie scientifique pour favoriser des connaissances et des pratiques telles que la connaissance profonde et conceptuelle, le raisonnement basé sur des modèles et l'argumentation orale et écrite où l'on évalue la preuve scientifique ».

Dans cette perspective de pensée, [López et Tamayo \(2012\)](#) insistent sur la considération que les laboratoires renforcent à la fois la connaissance conceptuelle et procédurale, permettant d'approfondir des aspects essentiels de la méthodologie scientifique et de favoriser des compétences de raisonnement telles que la pensée critique et créative, ainsi que des attitudes comme l'ouverture d'esprit, l'objectivité et une saine méfiance envers les jugements non fondés sur des preuves suffisantes.

Dès lors, il convient de se demander : quelles sont les conditions pour que l'expérimentation ait lieu ? Il existe aujourd'hui des laboratoires aussi bien physiques que virtuels, qui s'avèrent essentiels. [De Jong et al. \(2013\)](#) ont exprimé qu'au niveau préuniversitaire et universitaire, on propose souvent des expériences scientifiques attrayantes et stimulantes. Dans cette même perspective, [Satterthwait \(2010\)](#) affirme que les expériences pratiques dans les laboratoires de sciences jouent un rôle fondamental en permettant aux élèves d'apprendre. [Ambusaidi et al. \(2018\)](#) ajoutent qu'en intégrant la technologie dans ces espaces, la manière dont les élèves apprennent la science change notablement. [Bazán et Díaz \(2021, p. 18\)](#) synthétisent cette idée en affirmant que les laboratoires rendent possible « la résolution de problèmes, à partir de leurs expériences réelles, et permettent le perfectionnement des compétences scientifiques scolaires ».

Cependant, bien qu'il existe un consensus théorique parmi les chercheurs, il est indéniable qu'au Venezuela et dans certains pays, de nombreuses institutions rencontrent des obstacles significatifs à leur mise en œuvre. Ainsi, par exemple, il existe des établissements scolaires où il n'est pas possible de réaliser des expériences faute de disposer de laboratoires équipés. Des études comme celles de Torres et [Ayuso \(2025, p. 22\)](#), réalisées en République dominicaine, indiquent que :

50 % des élèves des établissements publics et 52 % des élèves des établissements sous contrat affirment avoir des niveaux de maîtrise faibles ou très faibles en ce qui concerne l'évaluation et la conception d'expériences. De même, 73 % des élèves des établissements publics et 70 % des élèves des établissements sous contrat indiquent que les expériences ne sont réalisées en classe que parfois ou jamais. Ainsi également, 53 % des élèves des établissements publics et 44 % des élèves des établissements sous contrat indiquent que la méthode scientifique n'est utilisée que parfois ou jamais en cours.

La même situation a été constatée en Colombie où, malgré des investissements, il persiste encore un manque de directives claires. [Ortiz et Cervantes \(2015, p. 16\)](#) tiennent l'État pour responsable : « on ne voit pas de politiques qui définissent, régulent, soutiennent et assurent le développement général des compétences scientifiques chez la population infantile dès son entrée dans le système formel d'éducation ». Ce fait n'a pas permis une généralisation des programmes et propositions qui ont été présentés, bien que des investissements en ressources aient été réalisés.

Dans le cas de l'Équateur, on soulève également « la nécessité de programmes de formation permettant de promouvoir la participation de l'enseignant de Sciences naturelles comme guide dans la préparation de l'élève vers un être plus indépendant dans la recherche et l'assimilation des connaissances scientifiques à travers l'expérimentation » ([Ramírez, 2023, p. 637](#)).

Paradoxalement, c'est l'inverse qui se produit : des installations existent, mais les enseignants ne développent pas de pratiques de laboratoire, privant ainsi les élèves de l'opportunité de valider leurs hypothèses, d'affiner leurs capacités d'observation et d'analyse, et d'apprendre de leurs propres erreurs ; autant d'aspects pertinents pour le développement des compétences scientifiques ([Osorio, 2022](#)).

Malgré cela, le problème ne réside pas seulement dans l'infrastructure et l'équipement des laboratoires. Certains enseignants adoptent des pratiques pédagogiques qui nuisent à un apprentissage significatif, accordant plus d'importance à la lecture de livres ou de matériels didactiques qu'à des situations où l'élève s'approprie les connaissances par la voie de l'expérimentation. En ce sens, [Ramírez \(2023, p. 634\)](#) affirme que chez ces enseignants « il y a une prédominance du développement des contenus, des connaissances et des termes par-dessus les activités expérientielles ». En accord avec cela, d'autres chercheurs ont mentionné que les enseignants mettent en œuvre peu d'activités en classe où les élèves participent à une argumentation authentique dans la classe de sciences ([Sampson & Blanchard, 2012](#) ; [Knight-Bardsley & McNeill, 2016](#)).

Ce comportement repose sur un rôle traditionnel et un apprentissage par mémorisation centré sur la répétition, sans possibilité de reconstruction du savoir et sans favoriser l'apprentissage des sciences naturelles ([Muñoz et Charro, 2023](#)). En conséquence, les cours tombent souvent dans l'ennui, un rôle passif de l'élève sans éveiller son intérêt ni favoriser l'utilité dans la vie quotidienne de ce qui est appris ([Sanmartí et Márquez, 2017](#)).

Ces comportements des enseignants laissent de côté les raisonnements scientifiques d'ordre supérieur comme le transfert, l'heuristique et l'argumentation, dimensions cognitives de l'apprentissage selon la taxonomie proposée par [Bloom et al. \(1956\)](#) et révisée par [Anderson et Krathwohl \(2001\)](#) et [Gallardo et al. \(2010\)](#).

Il arrive aussi que certains enseignants posent des questions aux élèves au lieu de les laisser poser leurs questions au professeur. Cette situation est contraire à ce que suggèrent les experts ([Martin-Hansen, 2002](#)). Mais cette investigation en classe est généralement de faible niveau ([Fay et al., 2007](#) ; [Tamir et García, 1992](#)). De plus, l'enseignant lui-même finit par répondre en se basant sur des contenus, ce qui fait que la question n'est pas investigable car il s'agit d'une investigation structurée et non d'une véritable investigation ([Ferrés, 2017](#)). Même lorsque les curriculums constructivistes sug-

gèrent que les contenus soient des instruments permettant de formuler une hypothèse qui oriente le processus de recherche (Domènech, 2014). Cela n'est pas facile à réaliser pour l'enseignant. Lombard et Schneider (2013) affirment que l'élaboration de questions est un processus interactif entre l'élève et l'enseignant, itératif, qui conduit de la vague à la complexité et à l'adéquation, et qui nécessite du temps.

Selon ce qui précède, l'expérimentation est une composante incontournable dans la formation scientifique de l'élève du secondaire. Cependant, en observant plus profondément la nature des apprentissages qui découlent généralement du développement d'activités expérimentales dans les pratiques de laboratoire, une distinction fondamentale émerge. Alors que l'acquisition de compétences de base — comme suivre un protocole ou un ensemble d'étapes pour réaliser une expérience en biologie, physique ou chimie, mesurer une variable ou manipuler un réactif — pendant la pratique de laboratoire apparaît de manière automatique, le développement des compétences scientifiques d'ordre supérieur (CSOS) présente un panorama moins clair d'un point de vue épistémologique.

Alors que certaines études centrent leur attention sur les compétences de base, d'autres aspects d'ordre supérieur sont négligés. À cet égard, il convient de mentionner que Coronado (2024) et Hernández et al. (2018) décrivent les expériences comme des espaces où les élèves confirment des hypothèses et développent des habitudes. Cependant, une telle caractérisation pourrait omettre le processus cognitif profond.

Lorsque les élèves réalisent des expériences dans le laboratoire de sciences naturelles, ils suivent attentivement les étapes correspondant à cette démarche analytique de l'expérience, ce qui implique la planification préalable de l'expérience, la conception, la sélection des matériaux et équipements nécessaires, ainsi que les normes de sécurité à respecter ; cela met en évidence la capacité de l'élève à résoudre des problèmes et à apprendre des concepts scientifiques validés dans son contexte (Coronado, 2024).

Malgré ce qui précède, réaliser une expérience de laboratoire est, comme le soutiennent Silva et Cáceres (2024), une manière de s'approcher du savoir scientifique, mais il convient de se demander : la confirmation d'une hypothèse est-elle un acte mécanique de vérification ou implique-t-elle un véritable exercice de confrontation et de réflexion ? De même, la conception d'une expérience émerge-t-elle de l'initiative et du raisonnement de l'élève ou est-elle guidée pas à pas par l'enseignant uniquement pour confirmer ce que l'on sait déjà au lieu de proposer de nouvelles perspectives et hypothèses scientifiques selon l'intérêt de l'élève ?

Indubitablement, ces questionnements ont d'autant plus d'importance si l'on considère ce que l'on entend par compétences scientifiques complexes. Des chercheurs comme Faicán et Manzano (2024, p. 100) estiment que « la pensée critique, la résolution de problèmes, les compétences cognitives et de communication, la capacité à formuler des hypothèses, l'expérimentation et l'interprétation » correspondent au cœur d'une compétence scientifique authentique et que celle-ci ne se développe généralement pas automatiquement par la seule réalisation d'activités expérimentales.

De plus, on pourrait considérer que, dans de nombreuses classes du secondaire, les expériences réalisées dans les laboratoires de sciences naturelles sont plutôt des activités purement procédurales sans intention formative, au lieu d'être motivantes et utiles pour illustrer des concepts qui défient les



élèves à penser comme des scientifiques. Comme l'a exposé [Ramírez \(2023\)](#), lorsqu'une approche traditionnelle centrée sur la répétition et le contenu prévaut, même les pratiques de laboratoire peuvent être utilisées pour suivre une logique de mémorisation ou de simple vérification, gaspillant ainsi leur potentiel épistémique.

Bien qu'il existe une grande quantité de littérature publiée concernant le rôle de l'expérimentation dans la formation des compétences de base chez les élèves, il subsiste encore un vide significatif dans la compréhension des mécanismes propres qui établissent un lien entre les activités expérimentales ou pratiques de laboratoire et le développement des CSOS chez les élèves du secondaire. Sans exagérer, certaines études visent à discerner ce qui est appris en laboratoire, mais ne dirigent pas leur attention sur la manière dont cet apprentissage complexe se produit chez les élèves. Il convient de mentionner qu'une telle distinction est de la plus haute importance lors de l'élaboration des conceptions curriculaires, du développement de plans de formation et de perfectionnement des enseignants en sciences naturelles, et de la proposition de stratégies didactiques pouvant être employées dans l'enseignement des sciences naturelles aux jeunes dans les établissements éducatifs.

En ce sens, le présent article a pour point central la question scientifique suivante : De quelle manière l'expérimentation, lorsqu'elle est réalisée dans le contexte de l'enseignement secondaire, contribue-t-elle réellement à la formation de compétences scientifiques d'ordre supérieur ? Le fil conducteur à suivre a pour centre d'opérations une revue systématique de la littérature publiée entre 2016 et 2026 ; il s'agit d'analyser les facteurs pédagogiques, contextuels et épistémologiques qui déterminent si une pratique de laboratoire devient un simple exercice procédural ou une authentique expérience d'investigation qui développe la pensée scientifique des élèves.

106

Méthodologie

Dans la recherche, une revue systématique de la littérature a été réalisée suivant les lignes directrices de la déclaration PRISMA 2020 ([Page et al., 2021](#)). La question de recherche qui a guidé la revue était : De quelle manière l'expérimentation dans l'enseignement secondaire contribue-t-elle à la formation de compétences scientifiques d'ordre supérieur (CSOS) ?

Stratégie de recherche. Des équations de recherche en anglais et en espagnol ont été élaborées en combinant des termes clés avec des opérateurs booléens (AND, OR) et des caractères génériques (*). Les concepts principaux étaient : **(a) population/contexte** : enseignement secondaire ; **(b) intervention/phénomène** : expérimentation ou pratiques de laboratoire ; **(c) résultat** : compétences scientifiques d'ordre supérieur (pensée critique, résolution de problèmes, formulation d'hypothèses, argumentation, investigation). Les équations ont été appliquées dans les bases de données *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO* et *Redalyc*, couvrant la période 2016-2026.

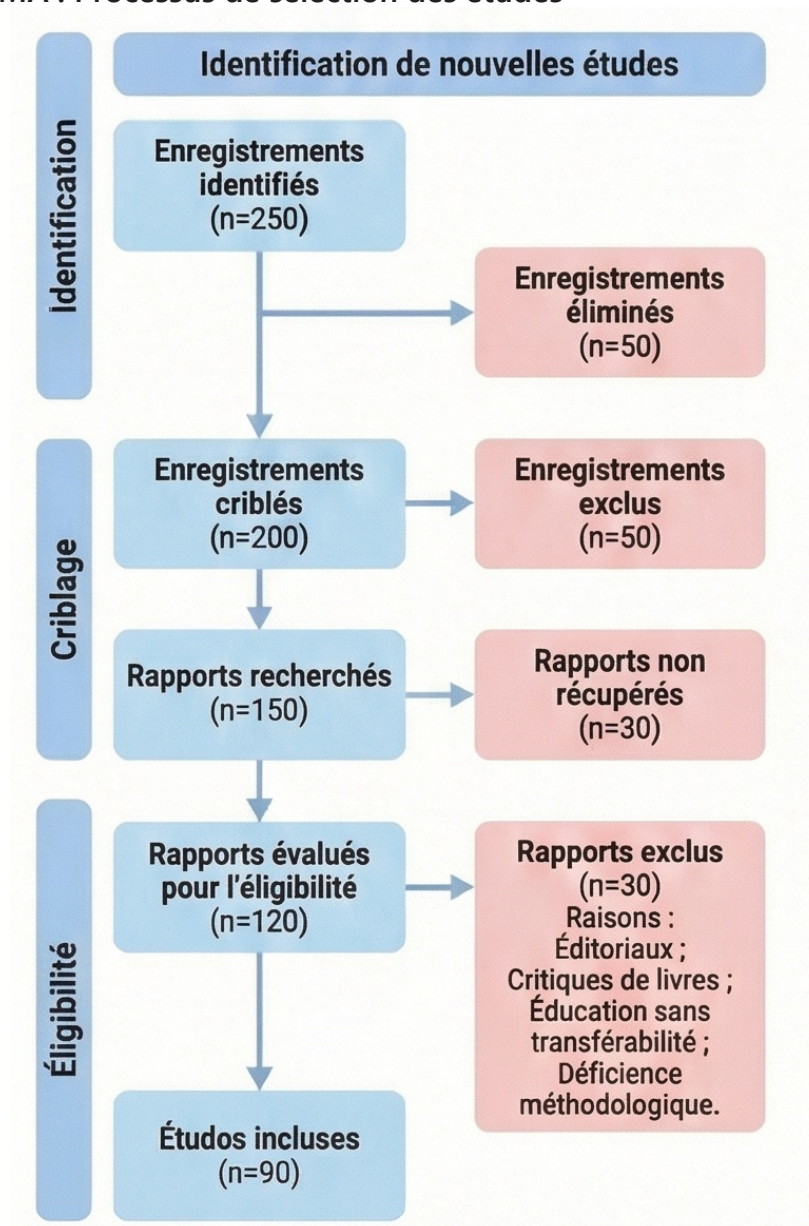
Critères d'inclusion et d'exclusion. Ont été inclus les articles empiriques (qualitatifs, quantitatifs ou mixtes), les revues systématiques et les essais contrôlés, publiés en anglais ou en espagnol, qui abordaient l'expérimentation au secondaire et sa relation avec les CSOS. Ont été exclus les éditoriaux, les comptes rendus d'ouvrages, les études centrées exclusivement sur l'enseignement primaire ou universitaire sans transférabilité explicite, et celles qui ne présentaient pas de données originales ou de synthèse méthodologiquement explicite.



Processus de sélection et d'extraction des données. Deux réviseurs ont examiné indépendamment les titres et résumés (phase 1), puis les textes intégraux (phase 2). Les désaccords ont été résolus par consensus. De chaque étude incluse ont été extraits : auteur(s), année, pays, niveau éducatif, conception de recherche, type d'expérimentation (physique, virtuelle, mixte), CSOS évaluées, principaux résultats et limites. La qualité méthodologique a été évaluée à l'aide de l'outil MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*) version 2018.

Synthèse des résultats. Pour la synthèse des résultats, une analyse thématique a été réalisée suivant les phases de [Braun et Clarke \(2006\)](#). Au total, 250 études ont satisfait aux critères d'inclusion et ont été soumises à l'analyse thématique. Les thèmes émergents sont présentés dans la section des résultats.

Diagramme PRISMA : Processus de sélection des études



Note : Escalona et Bless (2026). Élaboration personnelle.



Résultats et discussion

Catégorie 1 : Andamiaje (ou étayage) dans l'apprentissage de la recherche

Dans la communauté des chercheurs, l'étayage (*scaffolding*) est un construit d'une importance singulière lorsqu'il s'agit de soulever des questions scientifiques. Il ne s'agit pas d'offrir des réponses immédiates, mais de fournir les moyens pour la construction autonome du savoir. De notre perspective, nous proposons un exemple illustratif : dans une expérience de biologie sur la photosynthèse, l'enseignant peut modéliser la pensée et agir comme un miroir de raisonnement en provoquant le doute :

J'observe que des bulles sortent de la branche d'Elodea à travers le tube à essai qui se trouve dans la cuve avec de l'eau. Que se passera-t-il si je rapproche la lampe de la cuve en verre ? L'enseignant peut aussi amener l'élève à connecter des variables : Si l'oxygène est un produit de la photosynthèse, alors la vitesse à laquelle ces bulles sont produites indique-t-elle la vitesse de production de la plante ?

De même, l'enseignant peut suggérer la mesure : Les enfants, comment pensez-vous que c'est la lumière et non la chaleur de la lampe qui contrôle le résultat ? Que pensez-vous que nous pouvons garder fixe ?

L'enseignant peut également employer une autre variante courante comme « faire puis réfléchir sur ce qui s'est passé » (Strat et al., 2023). Dans ce type d'expérience, l'élève travaille de manière collaborative et active. On a constaté que, sous cette méthodologie, les élèves acquièrent des connaissances ainsi que des compétences clés. Cependant, l'essentiel est le soutien motivationnel que l'enseignant apporte à l'élève pour réussir l'expérience. Les études indiquent qu'il existe une corrélation positive entre le soutien motivationnel de l'enseignant et les expressions de motivation des élèves (Adler et al., 2018). Bien que, également, Zhang et Cobern (2020) aient mentionné qu'il est important de mettre le contenu scientifique à la disposition des élèves. La raison est qu'il n'est pas toujours facile pour les élèves de développer des activités basées sur la recherche sans qu'elles soient liées à des concepts scientifiques (Rönnebeck et al., 2016).

Catégorie 2. Enseignement scientifique à partir des résultats d'études internationales

Diverses publications mentionnent que, dans de nombreux systèmes éducatifs, on défend un enseignement scientifique mettant l'accent sur la recherche, mais les études basées sur des évaluations internationales à grande échelle montrent souvent que la recherche est associée négativement aux résultats. Aditomo et Klieme (2020) montrent une association positive de la recherche entre les résultats et l'orientation enseignante. L'étude menée auprès de 151 721 élèves indique que les analyses factorielles confirmatoires multigroupes confirment en outre qu'on ne peut pas établir l'invariance de mesure, ce qui suggère une variation régionale substantielle dans le modèle d'enseignement basé sur la recherche.

De même, Aditomo et Klieme (2020) soulignent qu'au niveau conceptuel, de nombreuses régions présentent un schéma contrastable entre « recherche guidée » et « recherche indépendante ». La recherche est associée positivement aux résultats lorsqu'elle intègre l'orientation enseignante et négativement

tivement lorsqu'elle ne l'intègre pas. Cependant, la force des associations positives est plus forte dans les régions où la recherche guidée est mesurée avec moins d'items se référant à des activités centrées sur les élèves. Ces résultats correspondent à ce que proposent les théories actuelles sur le rôle de l'étayage dans l'apprentissage de la recherche.

D'autres recherches internationales révèlent que, dans l'enseignement des sciences expérimentales, un aspect fondamental à considérer est la formation didactique des enseignants. Dans cette perspective, [Ríos \(2021\)](#) soulève la nécessité de prendre en compte la réalité onto-épistémologique et gnoséologique de la science à enseigner sans négliger l'articulation avec la philosophie des sciences et la méthodologie à partir du réalisme éthique ([Quijano et al., 2022](#)). Depuis les deux dernières décennies du XXe siècle, un tournant épistémologique s'est produit dans la didactique des sciences : on est passé d'un positivisme à une conception où l'enseignant doit adopter des positions face aux phénomènes de la réalité, c'est-à-dire envisager les répercussions de l'incidence de la recherche scientifique sur ceux-ci et prendre des décisions « socio-scientifiques » à cet égard ([Adúriz et Ariza, 2012](#)). Les propositions formulées représentent le passage de procédures logico-positivistes à un humanisme civique ([De Hoyos, 2020](#)).

La situation ainsi posée ouvre la voie à la nécessité (et en même temps à la difficulté) pour la philosophie des sciences et les métasciences, conjointement avec les sciences expérimentales, de laisser de côté cette méfiance réciproque car on perd quelque chose de fondamental lorsque l'on ignore l'autre. En ce sens, la collaboration entre scientifiques des métasciences et des sciences objets d'actions disciplinaires est nécessaire. Néanmoins, un tel rapprochement n'est pas facile à réaliser. D'une part, certains philosophes méprisent le travail de laboratoire. Pour eux, savoir ce qu'étudient les scientifiques ou la manière dont ils le font n'est pas important. Dès lors, cette praxis scientifique n'est pas pertinente. C'est peut-être pour cette raison que leur processus eidétique est uniquement mental, avec un degré d'abstraction dont la base sont les idées, et les théories construites sont déconnectées de la réalité empirique.

De l'autre côté, se trouvent les scientifiques des sciences expérimentales qui minimisent les bénéfices que représente la philosophie dans un contexte dominé par l'hyper-spécialisation. Or, de notre point de vue, le problème que cela pose pour les professeurs de sciences expérimentales est de se ranger d'un côté ou de l'autre de ces extrêmes décrits. Par conséquent, le défi pour les enseignants du secondaire en sciences naturelles n'est pas seulement de choisir entre des méthodes de recherche guidées ou indépendantes, mais aussi de surmonter la fausse dichotomie entre philosophie et pratique scientifique.

Logiquement, il est nécessaire de penser à la formation de compétences scientifiques d'ordre supérieur telles que la pensée critique, la modélisation ou l'argumentation. Pour cela, il faut partir d'une approche intégratrice qui combine la rigueur expérimentale avec la réflexion épistémologique. Autrement dit, les enseignants doivent être capables de concevoir des expériences d'apprentissage où les élèves non seulement manipulent des variables, mais aussi interrogent la nature du savoir scientifique, ses méthodes et ses implications sociales. Ce n'est qu'ainsi que l'on pourra progresser vers une éducation scientifique qui forme des citoyens capables de participer à des débats socio-scientifiques avec une compréhension profonde et contextualisée de la science.

Catégorie 3. Résolution de problèmes à partir d'expériences individuelles collaboratives

Il existe différentes recherches qui soutiennent que la compétence à résoudre des problèmes revêt une grande importance tant sur le plan académique que professionnel. En fait, une question récurrente dans les cours de sciences naturelles, d'après notre expérience avec les jeunes du secondaire et même à l'université, est celle-ci : « À quoi ce contenu nous sert-il dans la vie réelle ? » « Quelle utilité a-t-il dans les choses que nous faisons dans notre vie ? » Ces deux questions déséquilibrent toujours la planification des unités didactiques des enseignants et génèrent, dans certains cas, des réponses peu satisfaisantes pour les jeunes ; pour les enseignants, elles suscitent un regard critique sur le curriculum proposé par les ministères de l'éducation.

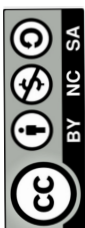
Les jeunes établissent toujours des liens entre ces connaissances et leur monde vécu. Cependant, les contenus sont fragmentés et expliqués depuis le point de vue des disciplines. Les enseignants contextualisent rarement et accordent peu d'importance au questionnement et aux implications des contenus. Bien que les fondements épistémologiques des conceptions curriculaires contiennent des aspects sur l'apprentissage significatif et le constructivisme en classe, ces aspects restent dans le document officiel et les enseignants assument le rôle de transmission et de reproduction du savoir comme axe central, laissant de côté le regard critique et la participation des élèves, les transformant en entités passives de leur processus d'apprentissage.

110

Ce scénario décrit suggère la nécessité d'un changement. Aux États-Unis, on a soutenu qu'un programme d'excellence nécessite « un enseignement efficace qui implique les élèves dans leur apprentissage significatif à travers des expériences individuelles et collaboratives » (National Council of Teachers of Mathematics, 2014 cité par [Koskinen & Pitkäniemi, 2022, p. 2](#)). Le fait d'isoler la connaissance au seul domaine de la science fait que l'élève ne comprend pas la relation que celle-ci entretient avec son monde vécu et encore moins qu'il développe la compétence de raisonnement. [Cruz \(2021, p. 55\)](#) expose que « les enseignants doivent être capables de créer des pratiques innovantes dans l'enseignement ». De même, [Cruz et Cabero \(2020\)](#) suggèrent qu'une des voies pour parvenir à cet apprentissage significatif est la résolution de problèmes. Grâce à celle-ci, la créativité est mise en œuvre dans l'apprentissage de manière active, personnalisée et dynamique. Mais pas seulement cela, les élèves deviennent également des agents actifs de l'apprentissage, prennent des décisions et cessent d'être des entités reproductrices de connaissances.

Dès lors, que faut-il faire pour mettre en œuvre un enseignement fondé sur la résolution de problèmes de manière efficace en sciences naturelles ? De notre point de vue, nous croyons qu'une façon serait de prêter attention à ce que suggèrent certains documents comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA). Un examen de ce document nous permet de faire quelques considérations importantes concernant l'enseignement des sciences.

Au niveau 2, c'est-à-dire celui où les élèves sont capables de reconnaître l'explication correcte de phénomènes scientifiques familiers et peuvent utiliser cette connaissance pour identifier, dans des cas simples, si une conclusion est valide en fonction des données fournies, nous constatons que la situation est très préoccupante dans des pays comme la Colombie, qui se situe parmi les moins performants,

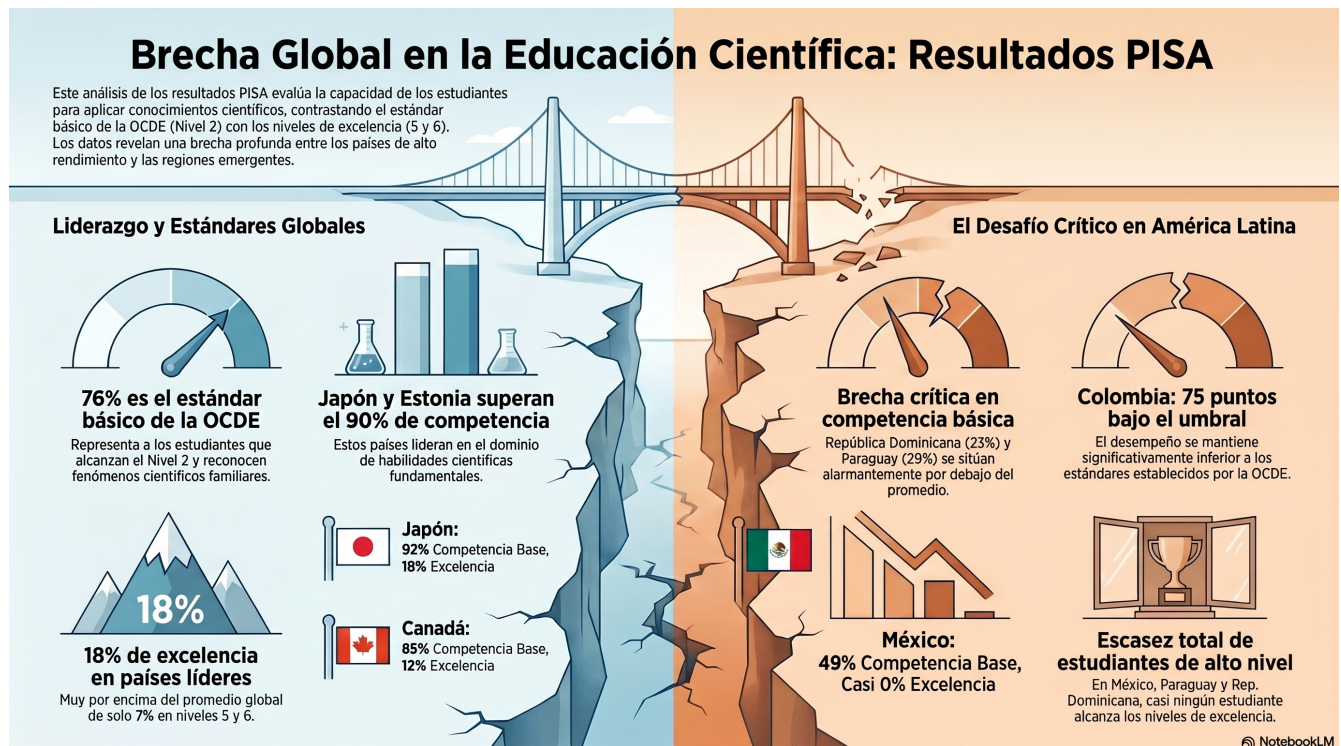


environ 75 points en dessous du seuil établi par l'OCDE (2019) ; l'Argentine n'atteint que 46 % de ses élèves, le Brésil 45 %, la République dominicaine 23 %, le Mexique 49 %, le Pérou 47 %, le Panama 38 %, le Paraguay 29 %, par rapport aux 76 % en moyenne de l'OCDE. Cependant, la Turquie atteint 75 %, les États-Unis 78 %, le Vietnam 79 %, le Canada 85 %, la Corée 86 %, l'Estonie 90 % et le Japon 92 %.

En ce qui concerne les niveaux 5 ou 6, où les élèves peuvent appliquer de manière créative et autonome leurs connaissances de et sur la science à une grande variété de situations, y compris inconnues, la moyenne de l'OCDE est de 7 % ; le Brésil, le Panama et le Pérou n'atteignent que 1 % ; la Colombie n'apparaît pas ; le Chili 2 % ; la République dominicaine, le Mexique, le Paraguay n'ont pratiquement aucun élève ayant obtenu les meilleurs résultats en sciences. L'infographie suivante nous permet d'illustrer ce que nous avançons.

Figure 1

Résultats de PISA



Note : Élaboré sur NotebookLM à partir des données de Lerma et al. (2023), OCDE (2018, 2023) et PISA 2022. Infographie basée sur les résultats PISA 2022. Les données sont universelles et l'infographie est en espagnol, mais leur compréhension est immédiate : 76 % des élèves globaux atteignent le niveau 2 (compétence de base) ; seulement 7 % atteignent les niveaux 5 ou 6 (excellence). Japon : 92 % (niveau 2+) et 18 % (excellence) ; Canada : 85 % et 12 % ; Mexique : 49 % et 0 % ; Colombie : 75 points sous le seuil de l'OCDE ; République dominicaine : 23 % ; Paraguay : 29 %.



Catégorie 4. Concevoir, faire et tester comme un tournant vers l'apprentissage actif et la matérialisation du savoir

L'un des aspects importants qui se produisent dans l'enseignement des sciences naturelles est de favoriser l'opportunité de concevoir, faire et tester. Cela implique de dépasser l'observation ou la vérification d'hypothèses et de parcourir le processus de construction du savoir. Ce principe plonge ses racines dans la culture maker et dans les méthodologies actives STEM. Lidueña et [Alcocer \(2025, p. 311\)](#) soutiennent que la culture maker est centrée sur la créativité, « la collaboration et la résolution de problèmes réels, non seulement améliorent les performances académiques, mais promeuvent également l'équité éducative et le développement de compétences essentielles pour le XXI^e siècle ».

Logiquement, ces compétences scientifiques sont d'ordre supérieur et l'on peut y mentionner la créativité, la résolution de problèmes complexes et la pensée critique parce que les élèves sont architectes de leur propre expérience ou conception. Laisser la pratique enseignante se dérouler de cette manière signifie passer d'une pratique de laboratoire structurée qui se développe souvent en suivant une démarche analytique et en enregistrant chaque expérience dans un manuel ou un guide de laboratoire, c'est-à-dire en suivant simplement un script prédéfini. Cependant, « concevoir, faire et tester » implique un cycle itératif d'idéation, de construction, d'erreur, de réflexion et de reconception.

[Domínguez \(2023\)](#) affirme que la culture maker part de l'idée qui se formalise par « fais-le toi-même » et « fais-le avec d'autres ». Épistémologiquement, le savoir est alors vu comme une construction, ce qui le relie au constructionnisme, une théorie de l'apprentissage proposée par Seymour Papert. Or, dans ce processus de construction collective, interviennent les réseaux sociaux, réels ou virtuels, pour partager le savoir créé. La plupart des gens accèdent souvent à ces réseaux où ils trouvent du soutien ou de l'orientation. Ce qui est intéressant, c'est que le savoir créé est ensuite laissé ouvert pour être accessible à d'autres personnes et que de meilleures solutions puissent être trouvées ([Domínguez, 2021](#)). [Morales et Dutrénit \(2017\)](#) synthétisent en disant que le mouvement Maker est impliqué dans les processus de génération, de transfert et d'utilisation du savoir.

Précisément, une étude qui matérialise cette philosophie de la culture maker a été réalisée par [Zulfa et Adam \(2025\)](#) en Indonésie auprès d'élèves du secondaire ; ils ont mis en œuvre l'apprentissage par projet intégré aux STEM (PjBL-STEM) à travers l'enseignement de la chimie, dans les contenus d'électrochimie. Ces chercheurs ont amélioré les résultats d'apprentissage et développé des compétences de pensée d'ordre supérieur (analyse, synthèse et évaluation, étapes cognitives clés qui les ont conduits à une compréhension holistique). Au-delà des expériences, ils ont conçu et réalisé des projets authentiques, où le « faire » était guidé par une question ou un problème réel qui a permis l'intégration de l'ingénierie et de la technologie dans la conception expérimentale comme un véhicule puissant pour la pensée complexe. Avec ce projet, il est devenu clair qu'on n'a pas besoin d'un laboratoire coûteux et spécialisé, mais que lorsqu'on conçoit, on peut reconfigurer des objets familiers à des fins scientifiques. Ce fait permet aux élèves de comprendre des concepts et des principes physiques avec plus de profondeur qu'un appareil ou un équipement de laboratoire ne le permettrait.

Dans la même perspective, récemment à l'Université de Malaya, on a intégré la conception à l'action, mais depuis l'innovation sociale et l'accessibilité dans le projet « *Toying with Science* ». À travers l'expérience, les élèves ont participé à la co-création de modules d'apprentissage. Finalement, la stratégie employée a permis d'éveiller l'intérêt pour les disciplines STEM et a facilité l'assimilation de compé-

tences transférables essentielles telles que la persévérance, la pensée critique, la créativité et le travail d'équipe ([Universiti Malaya, 2025](#)).

Dans la ligne de discussion ainsi tracée, la dimension technologique offre également de nouvelles possibilités dans le cycle « concevoir, faire et tester », surtout si les ressources physiques sont limitées. Des recherches menées au Nigeria mentionnent l'impact des laboratoires virtuels en biologie, chimie et physique chez des élèves du secondaire. Les résultats confirment des différences significatives dans les compétences de résolution de problèmes entre les élèves ayant utilisé des simulations virtuelles par rapport à ceux ayant reçu un enseignement traditionnel ([St. Clair et al., 2024](#)). De même, les élèves sont capables de modifier des variables, de concevoir de nouveaux paramètres et de tester des hypothèses dans des environnements simulés de manière itérative, développant ainsi la capacité de raisonnement scientifique sans la barrière de la disponibilité des intrants physiques. Cependant, l'expérience tactile ne doit pas être complètement substituée, mais plutôt être complémentaire. De même, un étayage est nécessaire pour guider la pensée des élèves.

Catégorie 5. La formation en STEM ou STEAM

Dans cette catégorie, selon les recherches trouvées, nous nous concentrons sur les stratégies didactiques et les environnements technologiques pour le développement des CSOS. Ces stratégies relèvent de l'étayage et de la médiation technologique et permettent de parvenir à une expérimentation réflexive d'ordre supérieur, c'est-à-dire qu'on va au-delà de l'expérimentation procédurale ou de la manipulation d'instruments basée sur des recettes ([St. Clair et al., 2024](#)).

Dans le cas des pays où l'infrastructure physique est limitée, comme déjà mentionné dans les paragraphes précédents, ainsi que dans les cas où il existe des lacunes dans la formation des enseignants (comme en Colombie et en Équateur), un tournant épistémologique dans l'enseignement des sciences naturelles est nécessaire. Ou encore dans des situations comme celle vécue pendant la pandémie de COVID-19, où les élèves ne pouvaient pas assister à leurs cours et où des laboratoires virtuels ont été mis en place ([Gamage et al., 2020](#)), il ne faut pas les considérer comme un substitut mais plutôt comme un environnement précieux pour la modélisation scientifique et le raisonnement basé sur des preuves ([Solbes et al., 2025](#)).

De leur côté, [Meronda et al. \(2025, p. 2020\)](#) soutiennent que : « Les laboratoires virtuels sont apparus comme une innovation significative dans l'éducation scientifique, enrichissant les expériences d'apprentissage, approfondissant la compréhension conceptuelle et fournissant un accès plus flexible et plus sûr aux expériences ». Il est important de mentionner que ces outils technologiques permettent à l'élève de se concentrer sur l'argumentation scientifique et sur la prise de décisions critiques dans le cas de données inattendues, des compétences qui définissent le citoyen alphabétisé scientifiquement au XXI^e siècle.

[Raman et al. \(2022\)](#) et [Zhang et al. \(2024\)](#) mentionnent que ces laboratoires sont des solutions efficaces pour les défis de l'apprentissage moderne. Tandis que [Chen et Wang \(2023\)](#) soutiennent qu'ils favorisent la motivation, l'enthousiasme et la créativité chez les élèves. [Bazie et al. \(2024\)](#), en se référant aux laboratoires virtuels, affirment que dans les cours pratiques de chimie, ils offrent des simulations électroniques qui reproduisent des expériences de laboratoire réelles.

Des études récentes confirment qu'à l'heure actuelle, il existe une transition des modes traditionnels vers les modes en ligne, facilitée par des simulations interactives ([Vo & Simmie, 2025](#)). Ainsi, le défi



pour les enseignants consiste à transformer le laboratoire en un espace d'investigation explicite, où l'erreur et la résistance des matériaux deviennent le moteur de la pensée critique et non un obstacle à l'apprentissage.

De notre perspective, nous considérons qu'il est nécessaire de former les élèves à évaluer la validité des affirmations. Le laboratoire du secondaire est l'endroit idéal pour pratiquer cette alphabétisation scientifique médiatique. En concevant leurs propres expériences, les élèves apprennent à identifier les biais, à contrôler des variables et à comprendre que la science n'offre pas de vérités absolues mais des conclusions étayées par des preuves. Ce processus élève l'activité d'une compétence de bas niveau (mémorisation d'étapes) à une compétence d'ordre supérieur (évaluation et synthèse). Le principal obstacle épistémologique qui se présente souvent dans l'enseignement secondaire est que certains enseignants sont très à l'aise avec les laboratoires de confirmation (dont le résultat est déjà connu), mais éprouvent de la peur face à l'incertitude d'un laboratoire ouvert basé sur des problèmes.

Catégorie 6. La contextualisation de l'apprentissage

Il y a quelques années à Hong Kong, bien que ce soit un pionnier dans les résultats PISA, plusieurs réformes curriculaires ont eu lieu parce que, comme l'a exprimé Kwok (2018, p. 533) : « Nos élèves réussissent aux examens, mais ne savent pas à quel point la science et les mathématiques sont pertinentes pour leur vie ». Cette expression conduit à une réflexion de grande valeur : comment envisager le développement d'un apprentissage significatif et accessible à tous les élèves, surtout dans l'enseignement secondaire ? La voie n'est autre que la contextualisation de l'apprentissage.

114 À cet égard, Hüfner et al. (2025, p. 1) soutiennent que « l'enseignement scientifique basé sur le contexte (CBSE) a joué un rôle central dans la réorientation de la culture scientifique pour tous les élèves ». Or, l'idée d'utiliser le contexte comme point d'appui pour la finalité pédagogique considère que les contenus sont connectés aux phénomènes quotidiens, aux problèmes sociaux et aux expériences antérieures des élèves.

Dans cet ordre d'idées, Fayzullina et al. (2023, p. 2) affirment que « l'apprentissage basé sur le contexte est devenu une stratégie éducative de pointe qui cherche à combler le fossé entre les concepts scientifiques théoriques et leurs applications dans le monde réel ». De plus, l'apprentissage basé sur le contexte est largement valorisé pour l'éducation dans la communauté scientifique (Sevian et al., 2018). De même, les études indiquent que le contexte, en tant qu'environnement d'apprentissage et de construction sociale, est soutenu par des interactions continues (AlabdulRazzak et al., 2018).

Dans l'enseignement des sciences, l'apprentissage basé sur le contexte est reconnu comme une méthode prometteuse (Nagarajan & Overton, 2019). Mais, au-delà de cela, on parle de curriculums scientifiques basés sur le contexte (Fensham, 2009). En ce sens, la contextualisation rend possible que les contenus cessent d'être complexes et deviennent un pont entre l'apprentissage scolaire et la vie réelle ; logiquement, cela éveille l'intérêt des élèves et facilite la compréhension de la science (Aydin-Ceran, 2021).

Dans ce système, on commence par un contexte socioculturel familier à l'élève, chaque concept est enseigné à partir de là, mais l'efficacité du processus se reflète lorsque l'élève est capable d'associer les concepts enseignés à d'autres contextes plus complexes (Aydin-Ceran, 2018 ; DeGirolamo et al., 2024). Cette situation fait surgir un « besoin de savoir » pour expliquer les phénomènes scientifiques



étudiés. Pour cette raison, il est nécessaire de connaître les concepts et les principes sous-jacents pour clarifier les questions déclenchées par le contexte. Cela amène les élèves à s'engager dans leur propre processus d'apprentissage (Vogelzang & Admiraal, 2017). Les études montrent que les élèves connectent les connaissances académiques à la vie quotidienne à travers des applications pratiques (Demelash et al., 2024).

Dans le cas des élèves du secondaire, de notre point de vue disciplinaire, la biologie, la physique et la chimie se présentent comme des domaines fertiles pour l'apprentissage basé sur les contextes car il existe de nombreux phénomènes du monde réel en lien avec les contenus des conceptions curriculaires. Par exemple, en biologie, on peut contextualiser la réalisation d'expériences de laboratoire avec des problématiques comme la résistance aux antibiotiques, la biodiversité de l'environnement proche où vivent les élèves. On peut également considérer les changements qui se produisent dans les écosystèmes locaux ; cela servirait à ce que les élèves formulent des hypothèses basées sur des observations authentiques, conçoivent de petits échantillonnages et argumentent en utilisant des preuves écologiques et physiologiques. En ce qui concerne la physique, on peut travailler avec des contextes comme l'efficacité énergétique dans le foyer, la sécurité routière. De même, on peut réaliser des conceptions de dispositifs technologiques simples qui transforment la mesure de variables et l'application de lois physiques en un exercice de modélisation et de prise de décisions fondées.

De manière similaire, en chimie, il est possible de contextualiser à travers l'analyse de la qualité de l'eau, la composition des aliments ou les processus de recyclage ; cela pousse les élèves à connecter des concepts abstraits à des pratiques d'investigation qui exigent une pensée critique et de la créativité. Dans tous les cas, la contextualisation ne s'épuise pas dans une anecdote initiale ; son potentiel formatif se déploie lorsqu'elle devient l'axe structurant de toute la séquence didactique, en promouvant des processus d'investigation qui exigent non seulement l'application de procédures, mais aussi la formulation de questions pertinentes, l'évaluation des preuves et la construction d'arguments à base scientifique.

Ce sont précisément ces derniers qui constituent le cœur des CSOS. Par conséquent, la contextualisation n'est pas un ornement pédagogique ; elle est plutôt un étayage épistémique qui donne du sens à la pratique expérimentale et mobilise des processus cognitifs complexes, indispensables pour former des citoyens capables d'intervenir critiqueusement dans leur réalité. Ainsi, d'un point de vue théorique, l'apprentissage situé constitue l'un des cadres qui fondent la contextualisation. Ojo (2025), en recherchant l'enseignement de concepts de génétique dans l'enseignement secondaire au Nigeria, a employé cette théorie pour démontrer que lorsque les contenus scientifiques sont abordés dans des contextes authentiques et liés à des controverses socioscientifiques (comme le clonage reproductif ou la modification génétique), les élèves développent des attitudes plus positives envers des concepts traditionnellement abstraits ou distants.

Catégorie 7. La nécessité d'offrir des espaces d'échange et de réflexion pour rendre visible la pensée

La nécessité d'offrir des espaces d'échange et de réflexion pour rendre visible la pensée constitue une catégorie fondamentale dans la formation des CSOS dans l'enseignement secondaire. Comme le soulignent García et Moreno (2019, p. 149), il est prioritaire de « mettre en œuvre des pratiques expérimentales en classe, surtout au niveau de l'éducation de base, où les compétences de curiosité et

d'observation se configurent comme un élément clé dans l'articulation du biologique et du social ». Ces pratiques à développer, selon le Projet Zéro de l'Université de Harvard, ont leur fondement dans « une routine de pensée appelée je pense-je demande-j'explore, qui amène les élèves à partager ce qu'ils pensent d'un sujet, à identifier des questions qui les intriguent et à indiquer des directions à explorer » (Ritchhart et Perkins, 2008, p. 57).

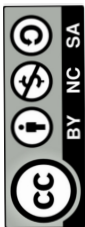
Bien que cette pensée se développe dans l'esprit de la personne et soit invisible pour elle-même et pour les autres, elle s'externalise lorsque le penseur manifeste ses idées par la parole, l'écriture, le dessin ou d'autres moyens, permettant ainsi de diriger et d'améliorer ses propres processus cognitifs. Cependant, cette externalisation n'est pas un simple exercice de communication, mais une condition épistémique pour le développement de la pensée critique et de la métacognition.

Des travaux de recherche récents ont confirmé que la création délibérée d'espaces dialogiques dans la classe de sciences renforce significativement les compétences d'ordre supérieur. Wijesekera & Ha-meed (2025), dans une étude d'intervention dans des classes de sciences et d'instruction en anglais moyen au Sri Lanka, où prédomine traditionnellement l'apprentissage par mémorisation orienté vers les examens qui limite la pensée critique et l'engagement cognitif significatif, ont mis en œuvre deux stratégies spécifiques : l'interrogation « Que se passerait-il si... ? » (*What If*) et l'observation avec des questions « Je remarque et je me demande... » (*Notice and Wonder*) au sein de groupes collaboratifs. Les résultats ont montré une amélioration substantielle de la pensée d'ordre supérieur : la pensée critique, la capacité de résolution de problèmes et l'engagement cognitif profond des élèves. De plus, on a observé une plus grande curiosité et disposition à aborder des concepts scientifiques complexes, même dans des contextes où la langue d'instruction (l'anglais) représentait une barrière supplémentaire.

116

Dans cette catégorie analytique, un élément important qui a émergé de la bibliographie examinée est que l'étayage discursif est fondamental pour que ces espaces d'échange soient efficaces. Une étude sur les effets de l'approche d'enseignement basée sur l'argumentation sur la disposition à la pensée critique et les compétences argumentatives des élèves, ainsi que sur la relation entre les compétences argumentatives et la disposition à la pensée critique chez des élèves du secondaire en Turquie (Meral et al., 2021).

Le travail cité a démontré que : (a) *L'enseignement basé sur l'argumentation améliore la disposition à la pensée critique.* Ce fait est fondamental de notre perspective car il ne suffit pas que les élèves aient des compétences, il faut aussi qu'ils aient la disposition à les utiliser. La disposition à la pensée critique est une condition préalable pour que les CSOS s'activent. « L'approche d'enseignement basée sur l'argumentation a eu un effet positif sur la disposition à la pensée critique des élèves » (Meral et al., 2021, p. 17). (b) *L'argumentation n'est pas spontanée* : elle nécessite une pratique explicite et soutenue. Nous avons déjà indiqué dans cet article que de nombreux enseignants supposent que l'expérimentation développe automatiquement les CSOS. Cette étude démontre que, sans un étayage délibéré (comme les routines d'argumentation), les élèves restent à des niveaux bas. (c) *L'argumentation prédit la pensée critique.* Nous considérons que, si l'expérimentation est accompagnée d'activités argumentatives comme concevoir, faire, tester, STEM, on peut renforcer les CSOS. De plus, comme il a été mis en évidence : « Les compétences argumentatives expliquaient 34 % de la variation de la disposition à la pensée critique » (Meral et al., 2021, p. 17). Cela signifie que travailler l'argumentation a un impact



direct et mesurable sur la pensée critique.

Conclusions

Tout au long de cette revue systématique, il a été possible de mettre en évidence que l'expérimentation dans l'enseignement secondaire, bien qu'elle constitue une composante incontournable de la formation scientifique des élèves, ne suffit pas à elle seule à développer les compétences scientifiques d'ordre supérieur (CSOS). Les pratiques de laboratoire traditionnelles, souvent centrées sur la vérification d'hypothèses et le suivi strict de protocoles, tendent à favoriser des compétences de base comme la manipulation d'instruments ou la mesure de variables, mais laissent au second plan des processus cognitifs complexes tels que la pensée critique, l'argumentation fondée ou la résolution créative de problèmes. Ce constat invite à dépasser l'idée que le simple fait de réaliser des expériences garantit automatiquement un apprentissage profond et significatif.

On conclut également que le rôle de l'enseignant dans ce contexte est un facteur déterminant pour que l'expérimentation atteigne son véritable potentiel épistémique. Il ne suffit pas que les élèves suivent des instructions ou confirment des résultats attendus ; un étayage explicite de la part de l'enseignant est nécessaire, incluant la modélisation de la pensée scientifique, la formulation de questions investigables, la connexion entre variables et un soutien motivationnel soutenu. Les résultats examinés s'accordent sur le fait que l'orientation pédagogique délibérée transforme une activité purement procédurale en une authentique expérience d'investigation, où l'erreur se transforme en opportunité d'apprentissage et la curiosité en moteur de la connaissance.

De même, on a identifié que la contextualisation de l'apprentissage et l'adoption d'approches telles que la culture maker ou les méthodologies STEM et STEAM renforcent significativement le développement des CSOS. Lorsque les expériences sont liées à des problèmes réels de l'environnement des élèves, à des situations quotidiennes ou à des défis sociaux authentiques, la science cesse d'être un ensemble de concepts abstraits pour devenir un outil vivant d'interprétation et de transformation de la réalité. Le cycle concevoir, construire et tester, caractéristique du mouvement maker, favorise une pensée itérative, créative et collaborative qui est difficilement atteinte avec les pratiques de laboratoire conventionnelles.

On conclut également qu'il existe une relation étroite entre l'argumentation et la pensée critique. Les études analysées démontrent que l'enseignement explicite de l'argumentation scientifique non seulement améliore la capacité des élèves à étayer leurs affirmations par des preuves, mais explique une partie substantielle de la variation de la disposition à la pensée critique. Cela signifie que favoriser des espaces d'échange dialogique, des routines de questions comme « que se passerait-il si... ? » ou des stratégies d'observation réflexive ne sont pas des activités complémentaires, mais des composantes centrales de toute proposition didactique qui aspire à former des citoyens scientifiquement alphabétisés.

Enfin, il devient évident que, malgré le consensus théorique sur les bénéfices de l'expérimentation, persistent d'importantes lacunes structurelles et formatives en Amérique latine qui limitent son impact. Le manque de laboratoires équipés, les difficultés de connectivité et, surtout, la faible formation des enseignants aux approches d'investigation et d'argumentation maintiennent de nombreuses classes ancrées dans des pratiques traditionnelles centrées sur la répétition et le contenu. Surmonter ces limitations nécessite non seulement un investissement dans l'infrastructure, mais aussi un changement profond dans la formation initiale et continue des enseignants de sciences naturelles, afin que l'expérimentation devienne réellement un vecteur de développement des compétences scientifiques d'ordre

supérieur et non un simple exercice de vérification.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.

Conflit d'intérêts : Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs du présent article déclarent qu'ils n'ont pas employé d'intelligence artificielle dans son élaboration, sauf pour la figure 1 de l'article.

Declaración de autoría CRediT

Auteur	Rôle joué
OEV	Rédaction – révision et édition, Rédaction – brouillon original, Supervision, Conceptualisation.
VBG	Ressources, Gestion de projet, Investigation, Curation des données.

Références

- Aditomo, A. & Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: evidence from high and low-performing education systems. *Journal of Science Education*, 42(4), 504-525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>
- Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N. & Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Science Education*, 102(4), 820–855. <https://doi.org/10.1002/sce.21445>
- Adúriz, B. A. et Ariza, Y. (2012). Importancia de la Filosofía y de la Historia de la Ciencia en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias. In: Monroy, Z., León, S. R., Álvarez, D. de L. (org.). *Enseñanza de la ciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México p. 79 – 92.
- Alabdul Razzak, M., Al-Kwif, O. S. & Ahmed, Z. U. (2018). Rapid alignment of resources and capabilities in time-bound networks: A theoretical proposition. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 19(4), 273-287.
- Ambusaidi, A., Al Musawi, A., Al-Balushi, S. & Al-Balushi, K. (2018). The Impact of virtual lab learning experiences on 9th grade students' achievement and their attitudes towards science and learning by virtual lab. *Journal of Turkish Science Education*, 15(2), 13-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1313744#:~:text=The%20results%20indicate%20that%20the,develop%20effective%20learning%20of%20science.>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. MA (Pearson Education Group).
- Aydin Ceran, S. (2018). *The effects of 5e models supported life-based contexts on the conceptual understanding level and scientific process skills* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation). Gazi University, Ankara. Retrieved From <https://tez.yok.gov.tr>.
- Bazán, A. y Diaz, L. (2021). *Consecuencias de la falta de elementos de laboratorio en el aprendizaje de Ciencias Naturales, en el ciclo orientado del turno tarde del Colegio Provincial N° 12 "Victoria Romero" en el año 2019*. Tesina para alcanzar el título de Licenciatura en Tecnología Educativa. Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional La Rioja. https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5594/_Tesina%20-%20Bazan%20y%20Diaz%20-%20Final%20octub

2021.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bazie, H., Lemma, B., Workneh, A. & Estifanos, A. (2024). The Effect of Virtual Laboratories on the Academic Achievement of Undergraduate Chemistry Students: Quasi-Experimental Study. *JMIR Form Res*, 15(8), e64476. <https://doi.org/10.2196/64476>.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretz, S. L., Fay, M., Bruck, L. B. & Towns, M. H. (2013). What faculty interviews reveal about meaningful learning in the undergraduate chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 90(3), 281–288. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed300384r>
- Ceran, S. A. (2021). Contextual learning and teaching approach in 21st century science education. In A. Csiszárík-Kocsir & P. Rosenberger (Eds.), *Current Studies in Social Sciences*, (pp. 160–173). ISRES Publishing. https://www.isres.org/books/chapters/CSSS2021-Ch_11_03-01-2022.pdf
- Chen, Y. & Wang, L. (2023). The impact of virtual simulation experiments on students' learning enthusiasm and innovation ability. *Science & Technology Vision*, 1(1), 7–12. <https://doi.org/10.53789/STV.2023.01.002>
- Coronado, P. J. J. (2024). Percepción del profesorado sobre la imagen, enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales: un estudio exploratorio. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 6: 18–33. <https://doi.org/10.47499/revistaaccb.v1i36.300>
- De Hoyos, B. S. M. (2020). El método científico y la filosofía como herramientas para generar conocimiento. *Revista de filosofía UIS*, 19(1), 229 – 245. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n1-2020010>
- De Jong T, Linn MC, et Zacharia Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130), 305–308. doi: 10.1126/science.1230579.
- DeGirolamo, S., Pedersen, C. R., Corneliussen, J., Anders Kjærgaard, & Pattyn, N. (2024). *Learning Environment*. Routledge EBooks, 201–225. <https://doi.org/10.4324/9781003378969-13>
- Demelash, M., Andargie, D. & Belachew, W. (2024). Enhancing Secondary School Students' Engagement in Chemistry through 7E Context-Based Instructional Strategy Supported with Simulation. *Pedagogical Research*, 9(2), em0189. <https://doi.org/10.29333/pr/14146>
- Domènech, C. J. (2014). Indagación en el aula mediante actividades manipulativas y mediadas por ordenador. *Alambique. Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 76, 17–27. https://www.researchgate.net/publication/280881257_Indagacion_en_el_aula_mediante_actividades_manipulativas_y_mediadas_por_ordenador
- Domínguez, G. M. C. (2023). *Aprendizaje conectado apoyado en la Cultura Maker para la enseñanza de Ciencia y Tecnología*. Conference: Seminario Enseñanza de las Ciencias Exactas. DOI: 10.13140/RG.2.2.14727.78244
- Domínguez, G. M. S. (2021). *Mediación tecnológica apoyada en la Cultura Maker para la enseñanza de Ciencia y Tecnología en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Benemérita Universidad Autónoma



de Puebla. DOI: 10.13140/RG.2.2.24794.11206

Escobar, P. C. V. (2016). El laboratorio de Ciencias Naturales como recurso didáctico para el proceso de Enseñanza Aprendizaje del bloque 3 en los estudiantes de sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre. [Trabajo teórico de titulación previo a la obtención del grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención: Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química. Carrera de Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/f30b94c2-0c16-4274-88b7-a2ac6f41f032>

Faicán, J. F. et Manzano, V. R. (2024). Investigación abierta en la práctica de laboratorio y el aprendizaje de la Química en los estudiantes de bachillerato. *Revista Cátedra*, 7(1), 97-111. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.4474>

Fay, M. E., Grove, N. P., Towns, M. H. & Bretz, S. L. (2007). A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 212–219. <https://doi.org/10.1039/B6RP90031C>

Fayzullina, A. R., Zakirova, C. S., Dobrokhoto, D. A., Erkiada, G., Muratova, O. A. & Grishnova, E. E. (2023). Bibliometric review of articles related to context-based learning in science education. *EU-RASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(9), Article em2330. em2330. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13534>

120

Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896. <https://doi.org/10.1002/tea.20334>

Ferrés-Gurt, C. (2017). El reto de plantear preguntas científicas investigables. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 410-426. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3395/3114>

Furman, M. (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia Documento Básico*. XI Foro Latinoamericano de Educación). Santillana. <https://expedicion-ciencia.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Educacion-Mentes-Curiosas-Melina-Furman.pdf>

Gallardo, G. M., Fernández, N. M., Sepúlveda, R. M. P., Serván, M.-J., Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la Competencia Científica: un análisis de las pruebas de PISA en el área de ciencias. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17. <http://www.redalyc.org/pdf/916/91617139006.pdf>

Gamage, K. A. A., Wijesuriya, D. I., Ekanayake, S. Y., Rennie, A. E. W., Lambert, C. G. & Gunawardhana, N. (2020). Online Delivery of Teaching and Laboratory Practices: Continuity of University Programmes during COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(10), 291. <https://doi.org/10.3390/educsci10100291>

García, V. A. X. et Moreno, S. Y. A. (2019). La experimentación en las ciencias naturales y su importancia en la formación de los estudiantes de básica primaria. *Biografía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 138249, 149-158. <https://scispace.com/pdf/la-experimentacion-en-las-ciencias-naturales-y-su-12hzw0a9yp.pdf>

González, V. A. R., Salazar, G. C. et López, S. A. (2004). *La experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Ma-



zatlan, México]. <http://200.23.113.51/pdf/23445.pdf>

- Hakim, A., Kadarohman, L. A. & Syah, Y. M. (2016). Effects of the natural product mini project laboratory on the students' conceptual understanding. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 13(2), 27-36. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/640/982>
- Hakim, A., Liliyasi, L., Kadarohman, A., Syah, Y. M. & Musthapal, I. (2013). *Learning through innovative natural products chemistry laboratory*. Proceeding of the science education seminar future directions: Between hope and reality. University of Mataram.
- Hernández, J. L., Machado, B. E., Martínez, S. E., Andreu, G. N. et Flint, A. (2018). La práctica de laboratorio en la asignatura Química General y su enfoque investigativo. *Revista Cubana de Química*, 30(2), 314-327. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2224-54212018000200012
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M. & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)*. Version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.
- Hüfner, S., Weirauch, K., List, F., Menthe, J., & Abels, S. (2025). Context-based science education to promote diversity-equity-inclusion – a systematic literature review on the understanding of context in science education. *Studies in Science Education*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2563946>
- Jegstad, K. M. (2024). Inquiry-based chemistry education: a systematic review. *Studies in Science Education*, 60(2), 251–313. <https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2248436>
- Jiang, S., Huang, X., Sung, S. H., & Xie, C. (2023). Learning analytics for assessing hands-on laboratory skills in science classrooms using bayesian network analysis. *Research in Science Education*, 53(2), 425–444. doi:10.1007/s11165-022-10061-x.
- Knight-Bardsley, A. & McNeill, K. L. (2016). Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation. *Science Education*, 100(4), 645–672. <https://doi.org/10.1002/sce.21222>
- Koskinen, R. & Pitkäniemi, H. (2022). Meaningful Learning in Mathematics: A Research Synthesis of Teaching Approaches. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(2), em0679. <https://doi.org/10.29333/iejme/11715>
- Kwok, S. (2018). Science education in the 21st century. *Nature Astronomy*, 2(7), 530- 533. <https://doi.org/10.1038/s41550-018-0510-4>
- Nentwig, P. M., Demuth, R., Parchmann, I., Ralle, B., & Gräsel, C. (2007). Chemie im Kontext: Situating learning in relevant contexts while systematically developing basic chemical concepts. *Journal of Chemical Education*, 84(9), 1439. <https://doi.org/10.1021/ed084p1439>
- Lerma, G., K. Barrios, R. N. Y. y García, G. N. L. (2023). Habilidades científicas: identificar variables y asociar preguntas a un experimento o situación problema. *Bio-grafía*, 17(32), 162–172. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.17.num32-20427>
- Lidueña, G. D. J. et Alcocer, A, P. M. (2025). Cultura Maker y Educación STEAM como Estrategias Didácticas Transformadoras en Contextos Rurales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 310-316. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/189/332>



- Lombard, F. & Schneider, D. (2013) Good student questions in inquiry learning. *Journal of Biological Education*, 47(3), 166–174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024051>
- López, R. A. M. et Tamayo, A. O. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256008.pdf>
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining Inquiry. Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *The Science Teacher*, pp. 34-37. https://people.uncw.edu/kubaskod/SEC_406_506/documents/DefiningInquiry.pdf
- Meral, E., Şahin, İ. F. & Akbaş, Y. (2021). The effects of argumentation-based teaching approach on students' critical thinking disposition and argumentation skills: "Population in our country unit". *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 51-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286507.pdf>
- Meronda, D. A., Widarti, H. R. & Yahmin. (2025). Virtual laboratories in science education: A systematic review of effectiveness on conceptual understanding and learning outcomes. *Journal Pendidikan MIPA*, 26(3), 2020–2042. <https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042>
- Morales, M. Y. M. et Dutrénit, B. G. (2017). El movimiento Maker y los procesos de generación, transferencia y uso del conocimiento. *Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*, 5(15), 1-29. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62588>
- Muñoz, M. J. I. et Charro, H. E. (2023). El desarrollo de Competencias Científicas a través de una línea de saberes. Un análisis experimental en el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*. 20(2), 210101-210120. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/8220/10529>
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Allen, E., Baszczewski, S., Swearingen, A., Wei, L. & Butler, A. M. (2018). Fostering high school students' conceptual understanding and argumentation performance in science through Quality Talk discussions. *Science Education*, 102(6), 1239–1264. <https://doi.org/10.1002/sce.21471>
- Nagarajan, S. & Overton, T. (2019). Promoting systems thinking using project-and problem-based learning. *Journal of Chemical Education*, 96(12), 2901-2909. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00358>
- OECD. (2018). Resultado de pisa 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications.PISA2018_CN_COL_ESP.Pdf
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Argentina*.
- Ojo, O. O. (2025). Situated learning and biology education: Enhancing students' attitudes towards genetics concepts through socio scientific issues. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 18(3), 747-763. <https://doi.org/10.1080/00219266.2024.2311342>
- Ortiz, R. G. et Cervantes, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17), 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343976486002.pdf>
- Osorio, H. L. N. (2022). Simulaciones como herramientas de aprendizaje y experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales en educación secundaria. *Revista Aquin@s 'Scriptum Scientiam'*, 1(2), 6-14. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/aquinas/article/view/8224>
- Palacio, S, G. A. C. (2016). *Las prácticas de laboratorio en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Ciencias Naturales, bloque 4 correspondiente al 10mo año EGB "A" y "B" del Instituto Educativo Shyris – Valdivia, año lectivo 2015 – 2016, Quito – Ecuador*. [Tesis de licenciatura, Univer-

sidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/688ff7e1-224f-455f-ab3d-52bfe6226410>

Pillajo, E. C. E., Jácome, P. D. A., Jácome, P. E. J., Medina, N. G. B. et Gamboy, T. G. É. (2025). El laboratorio como mediador del aprendizaje significativo en cinemática: Un estudio en Educación. *Revistas de Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(2), 18-32. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjy8qDz7o2TAXUCmWoFHU4jOR8QFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaced.com%2Findex.php%2Fhome%2Farticle%2Fdownload%2F108%2F421&usg=AOvVaw0lirjpMbVDtEZwrywEcMHj&opi=89978449>

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Brazil*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Canada*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/canada_901942bb-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Chile*.

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Dominican Republic*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/dominican-republic_18177a60-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Estonia*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/estonia_dafed886-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Japan*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/japan_f7d7daad-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Korea*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/korea_4e0cc43a-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Mexico*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Panama*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/panama_85fce46-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Paraguay*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/paraguay_1abb8775-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Peru*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Türkiye*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/turkiye_d67e6c05-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: United States*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/united-states_a78ba65a-en.html

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Viet Nam*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/viet-nam_a727c3a8-en.html

- Quijano L. R. et Gavin, C. O. (2022). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las Ciencias experimentales: estado actual de la cuestión. *Roteiro, Joaçaba*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30105>
- Raman, R., Shanker, R. & Singh, A. K. (2022). Virtual laboratories in science education: A historical review and future prospects. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), 60–84. Doi: 10.1177/00472395221087856
- Ramírez, G. E. R. (2023). El Papel de la Experimentación en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). 632-652. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6222
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Educational leadership. *Teachin Student to Think*, 65(5), 67-61. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Rönnebeck, S. Bernholt, S. & Ropohl, M. (2016). Searching for a common ground: A literature review of empirical research on scientific inquiry activities. *Studies in Science Education*, 52(2), 161–197. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1206351>
- Sampson, V. & Blanchard, M. (2012). Science teachers and scientific argumentation: Trends in views and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1122-1148. <https://doi.org/10.1002/tea.21037>
- Sanmartí, N. et Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice*, 3-16. doi:<https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Satterthwait, D. (2010). Why Are "Hands-On" Science activities so effective for student learning? *Teaching Science*, 56(2), 7-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907322>
- Sevian, H., Dori, Y. J., & Parchmann, I. (2018). How does STEM context-based learning work: What we know and what we still do not know. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1095–1107. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470346>
- Silva, N- L. D. y Cáceres, M. M. L. (2024). El experimento como estrategia para el acercamiento al saber científico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(1), 79-87. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/669/662>
- Solbes, J., Palomar, R., Petit, M. F. & Tuzón, P. (2025). Modeling with embodiment for inquiry-based science education. *Education Sciences*, 15(7), 796. <https://doi.org/10.3390/educsci15070796>
- St. Clair, N., Stephens, A. L. & Lee, H. S. (2024). 'But, is it supposed to be a straight line?' Scaffolding students' experiences with pressure sensors and material resistance in a high school biology classroom. *International Journal of Science Education*, 46(8), 815–838. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2260064>
- Strat, T. T. S., Henriksen, E. K. & Jegstad, K. M. (2024). Inquiry-based science education in science teacher education: a systematic review. *Studies in Science Education*, 60(2), 191–249. <https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2207148>
- Tamir, P. et García, M. (1992). Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de texto de ciencias utilizados en Cataluña. *Enseñanza de Las Ciencias*, 10(1), 3–12. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39881>
- Torres, V. J. R. et Ayuso, F. G. E. (2025). Evaluación de las competencias científicas de los estudiantes de secundaria de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, 9, 1-28. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.719>

- Unesco. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://rissu.edu.do/Kf>
- Universidad de San Pedro Sula. (2017). Laboratorio de Biología y Química. Obtenido de Universidad de San Pedro Sula: <http://www.usap.edu/campus-universitario/laboratorios/laboratoriode-biologia-y-quimica/>
- Universiti Malaya. (2025). Toying with Science: Sparking STEM Interest Through Play. (2025). Universiti Malaya. <https://myumcares.um.edu.my/toying-with-science-student-outreach-with-stem-inspired-social-innovation>
- Vo, D. V. & Simmie, G. M. (2025). Assessing Scientific Inquiry: A Systematic Literature Review of Tasks, Tools and Techniques. *Int J of Sci and Math Educ*, 23, 871–906. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10498-8>
- Vogelzang, J. & Admiraal, W. F. (2017). Classroom action research on formative assessment in a context-based chemistry course. *Educational Action Research*, 25(1), 155-166. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1177564>
- Wijesekera, H. D. & Hameed, R. (2025). "What if?" and "Notice and wonder": Fostering higher order thinking in science classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 60, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102093>
- Zhang, L. & Cobern, W. W. (2020). Confusions on "guidance" in inquiry-based science teaching: A response to Aditomo and Klieme 2020. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00116-4>
- Zhang, Y., Yang, Y., Chu, Y., Sun, D., Xu, J. & Zheng, Y. (2024). Virtual laboratories in science education: Unveiling trajectories, themes, and emerging paradigms (2013–2023). *Journal of Baltic Science Education*, 23(5), 990–1009. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.990>
- Zulfa & Adam Malik. (2025). The development of 21st century skills through PSL Practicum and HOT Lab in Science Education. *Journal Pendidikan Fisika Dan Teknologi*, 11(2):309-315. <https://dx.doi.org/10.29303/jpft.v11i2.8933>

Date de réception de l'article : 3 février 2026

Date d'acceptation de l'article : 24 février 2026

Date d'approbation pour la mise en page : 3 avril 2026

Date de publication : 30 juin 2026

Notes sur les auteurs

* Omar Escalona Vivas est docteur en sciences de l'éducation (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), postdoctorant en processus syntagmatiques de la science (International Lifelong Learning University, ILLU ; Centre international d'études avancées, CIEA-SYPAL), titulaire d'une licence en sciences biologiques (Universidad Católica del Táchira). Courriel de contact : omar.escalona@iesip.edu.ve

** Víctor Bless Gutiérrez est docteur en sciences pédagogiques (Université des sciences pédagogiques) et docteur en sciences mathématiques (Universidad de Oriente). Il est rattaché au département de troisième cycle et de recherche de la Faculté de technologie de la santé (FATESA), relevant de l'Université des sciences médicales de La Havane (UCMH), La Havane – Cuba. Courriel de contact : vblessgutierrez@gmail.com



La patrie chez José Martí : Cuba, Notre Amérique et le monde

La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo



Rosa María Medina Borge*
Universidad Médica de La Habana, Cuba.

Résumé

On aborde la conception martienne de la Patrie à partir de trois dimensions possibles (Cuba, Notre Amérique et le monde). Martí configure une subjectivité émancipatrice pour l'Amérique latine par rapport aux modèles étrangers. L'objectif est de valoriser les éléments constitutifs de la conception martienne de la Patrie, à travers quelques-uns de ses textes pertinents. La méthodologie appliquée est l'analyse réflexive des textes martiens, avec l'articulation de ses idées à partir de l'instrumental terminologique de son époque, qu'il dépasse de manière magistrale. Formellement par l'utilisation d'un langage métaphorique d'excellente qualité. Essentiellement, par la lecture révolutionnaire et transgressive des exclus. On conclut que dans son œuvre il existe trois moments de synthèse et de recomposition conceptuelle concernant la Patrie, qui se concrétisent dans : La République espagnole face à la Révolution cubaine (1873), Notre Amérique (1891) et la Revue littéraire dominicaine (1895).

Mots-clés : José Martí, Patrie, Cuba, Notre Amérique, Cosmopolitisme.

Resumen

Se aborda la concepción martiana de la Patria desde tres dimensiones posibles (Cuba, Nuestra América y el mundo). Martí configura una subjetividad emancipatoria para Latinoamérica respecto a modelos foráneos. El objetivo es valorar los elementos constitutivos de la concepción martiana de la Patria, a través de algunos de sus textos relevantes. La metodología aplicada es el análisis reflexivo de los textos martianos, con la articulación de sus ideas a partir del instrumental terminológico de su época, que supera de manera magistral. En lo formal por el uso de un lenguaje metafórico de excelsa calidad. En lo esencial, mediante la lectura revolucionaria y transgresora de los excluidos. Se concluye que en su obra existen tres momentos de síntesis y recomposición conceptual acerca de la Patria, que se concretan en: *La República Española ante la Revolución Cubana (1873)*, *Nuestra América (1891)* y *la Revista Literaria Dominicense (1895)*.

Palabras claves: José Martí, Patria, Cuba, Nuestra América, Cosmopolitismo.

Comment citer cet article (APA) : Medina, B. R. M. (2026). La patrie chez José Martí : Cuba, Notre Amérique et le monde. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 127-141. <https://doi.org/10.59654/jj6brg49>



Introduction

L'œuvre entière de José Martí était orientée vers l'éducation sociale pour le bonheur de nos peuples d'Amérique. Ayant étudié les processus d'indépendance du continent et organisant celui de Cuba, il comprit de manière très profonde la nécessité de diriger une éducation vers la liberté des êtres humains et l'exercice d'une démocratie basée sur la participation et l'inclusion des secteurs sociaux exclus. Une question qui reste encore aujourd'hui en suspens dans la quasi-totalité des pays latino-américains.

On pourrait affirmer qu'à travers le terme « Patrie », José Martí configure une subjectivité émancipatrice pour l'Amérique latine, par rapport à certains modèles étrangers. Le présent article se propose de valoriser les éléments constitutifs de la conception de la Patrie chez José Martí, à travers quelques-uns de ses textes les plus représentatifs. Il est également abordé selon trois dimensions possibles (Cuba, Notre Amérique et le monde).

La nouveauté du résultat réside dans le fait que l'on suit l'enrichissement du terme « Patrie », de manière transversale, à travers l'ensemble de son œuvre. Ce qui a permis de constater qu'elle ne se réduit pas à Cuba, mais que l'on y examine l'évolution de l'idée de Patrie au fil du temps et selon les trois dimensions mentionnées. La précision théorico-conceptuelle d'écrits essentiels, où l'auteur référencé parvient à synthétiser des idées déployées dans de nombreux articles, chroniques et discours, constitue une découverte pertinente.

Matériels et méthode

128

La recherche est bibliographique, exploratoire et documentaire, avec une finalité qualitative. De nombreux écrits martiens sont rassemblés, sélectionnés et analysés de manière réflexive. On parvient à suivre la route critique par laquelle José Martí articule ses idées à partir de l'instrumental terminologique de son époque, le dépassant sous cet angle. Formellement, par l'utilisation d'un langage métaphorique d'une qualité excellente et très propre. Essentiellement, en réalisant une lecture révolutionnaire et transgressive du monde, depuis la position des exclus.

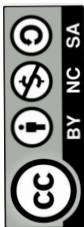
Résultats et discussion

Cuba le prit dans ses bras et lui baisa le front

De la fin du XVIIIe siècle jusqu'au milieu du XIXe siècle, à Cuba, une vive lutte pour la liberté fut menée dans les cercles culturels et pédagogiques. La bataille pour l'indépendance de la pensée serait l'anti-chambre de la révolution indépendantiste commencée en 1868. Chez Martí, comme chez ses prédécesseurs, la réflexion sur la patrie occuperait une place essentielle.

Parmi ses premières publications patriotiques se trouve le poème dramatique *Abdala* (Martí, 1983). À travers l'apparente et lointaine Nubie, le conflit de Cuba est tranché. Le jeune homme se transfigure en combattants nubien. Il s'agit d'une participation voilée face à l'impossibilité réelle de combattre dans la première guerre d'indépendance (en raison de son jeune âge et du fait qu'il réside loin de la région des événements). Il exprimerait que le peuple est la patrie, ainsi que le dilemme de toute son existence : patrie versus famille, dont il définit la solution dans le texte par un déchirement dramatique. Dans cet écrit précoce, il offrira un modèle éthique pour les mères cubaines, filles d'une mère plus âgée (Cuba).

Dans sa prédication politique future, il deviendra une constante de symboliser les relations de la co-



llectivité par des liens filiaux, ce qui était très courant pour l'époque. D'autre part, ce serait dans *Abdala* que Martí définit pour la première fois sa compréhension de l'amour de la patrie. Il ne le considérerait pas seulement comme un attachement à une entité géographique, mais basé sur deux piliers : la haine invincible et le ressentiment éternel envers l'opresseur, ainsi que la mémoire historique (élément indispensable dans les processus d'identité nationale).

Son amère expérience au bagne départemental de La Havane (Medina, 2023), d'une profonde signification pour sa maturation personnelle et politique, le fera renoncer à la haine et au ressentiment comme éléments concomitants du sentiment patriotique. Son témoignage, publié – lors de son séjour en Espagne en 1871 – sera teinté d'un profond humanisme qui rejoint (probablement) les débats qui avaient lieu alors en France et en Espagne concernant la patrie et le patriotisme. Jusqu'à ces moments, l'exaltation des valeurs nationales se basait sur l'opposition à un pouvoir étranger. Désormais, seraient renforcés les aspects liés à la forge intérieure de chaque peuple en ce qui concerne les souvenirs, les affections et l'élément intellectuel.

L'idée précédente apparaît de manière explicite dans l'écrit martien : *La République espagnole face à la Révolution cubaine* (Martí, 1991a). Il propose un dialogue entre deux nations de droits égaux, où l'indépendance cubaine se fonde sur la volonté du peuple comme unique source de légitimation. Tandis que l'intégrité nationale espagnole (fondement idéologique de son espace colonial) était déjà insoutenable. Il consacre la moitié de la brochure à démontrer la fausseté de ce concept.

La faiblesse historique de la bourgeoisie espagnole, mise à l'épreuve dans les mouvements libéraux survenus dans la première moitié du XIXe siècle, jointe aux limites de la République de 1873, l'amènent à écarter la possibilité d'un changement de la politique coloniale du nouveau gouvernement. L'Apôtre cubain utilise les postulats mêmes du libéralisme politique brandis par les républicains espagnols pour valider les idéaux démocratiques du peuple cubain : *Et Cuba se lève ainsi, son plébiscite est son martyrologe, son suffrage est sa révolution*. Il définit les traits essentiels qui configurent la patrie cubaine : lui sont consubstantiels la liberté de plein droit, et une vie sociale présidée par la confluence de l'unité des traditions, la communauté d'intérêts et de fins, ainsi que le moment affectif de l'amour et de l'espoir :

Et ce n'est pas la terre que l'on appelle intégrité de la patrie. Patrie est quelque chose de plus que l'oppression, quelque chose de plus qu'un terrain sans liberté et sans vie, quelque chose de plus que le droit de possession par la force. Patrie est communauté d'intérêts, unité de traditions, unité de fins, fusion très douce et consolatrice d'amours et d'espérances (Martí, 1991a, p. 93) (traduction par la revue).

On peut affirmer jusqu'ici que le cycle précoce de la conception patriotique martienne se clôt et, à l'unisson, commence sa maturité créative, à la frontière discontinue de *La République espagnole face à la Révolution cubaine*. Ses expériences de vie dans plusieurs pays d'Amérique latine et aux États-Unis renforceront et élargiront sa vision de la patrie cubaine. Dont il n'offrira jamais une définition ontologique ou métaphysique, mais qu'il situe comme le résultat de l'histoire et des luttes d'un peuple pour lequel il exercera lui-même le leadership, à partir des années 1890.

La patrie cubaine : le discours qui nomme et, en nommant, génère

Tout au long de son œuvre, José Martí exerce la pédagogie sociale car il se propose de contribuer à l'éducation des Cubains dans le « Devoir être » de la patrie à travers le « Pouvoir être » et le « Faire

». Le plus représentatif de ce travail fondateur se trouve dans ses lettres, articles de presse, discours et documents du Parti Révolutionnaire Cubain (PRC). La patrie chez Martí ([García, 1992](#)) compte diverses dénominations, ce qui rend difficile la compréhension du sujet, ainsi que des éléments composants de son idée à travers la vastitude de son écriture. Parmi les plus courantes, on trouve : peuple, pays, Cuba, Île, Terre, République et Nation. D'autre part, en l'associant à la famille, à la nature, aux bâtiments, à la maison, à l'atelier ou à l'être humain, on obtient une grande efficacité du message éducatif et politique car cela admet des récepteurs d'une large gamme de positions sociales, générationnelles et culturelles.

Dans sa prédication révolutionnaire, Martí fait un survol de l'histoire et de la culture cubaines et revient sur les figures (poètes, penseurs, guerriers) qui ont contribué par leur œuvre et leur parole à édifier la cubanía (cubanité). Les abondants exemples d'héroïsme et de vertu occuperont une place spéciale. Martí met en évidence quatre aspects comme éléments définissant la transcendance de la création spirituelle de la première moitié du XIXe siècle cubain : (a) *dans le domaine littéraire*, l'utilisation de la satire comme ressource libératrice et de réaffirmation éthique ; (b) *du point de vue cognitif*, l'amour de la science et de l'étude des lois naturelles, la tendance vers la polémique et la critique comme exercice du jugement ; c) la vocation à balayer dans les arts intellectuels la philosophie et le droit castizo (pur-sang), la science de la momie et le snobisme scientifique ; (d) *l'institution de la variante cubaine de la langue castillane*, comme véhicule pour la cristallisation d'une culture aux racines propres, non seulement parce qu'elle a déplacé le latin de l'enseignement mais aussi parce qu'elle a inclus des termes populaires et créoles dans son patrimoine. Ces idées seraient accompagnées par la reconnaissance du Séminaire de San Carlos et San Ambrosio comme le principal lieu où s'est livrée la première bataille pour l'indépendance de Cuba : la bataille pour l'indépendance de la pensée.

130

Il lui arrivait fréquemment d'écrire ou de discourir sur l'épopée de l'indépendance de 1868 (ou Guerre de Dix Ans), en soulignant son rôle dans le rapprochement entre maîtres et esclaves, Noirs et Blancs, riches et pauvres ; ainsi que l'idée du sacrifice comme purification de l'Être national. Dès 1878, alors qu'il était encore inconnu, il commença à rassembler des informations sur la Guerre de Dix Ans, dans le but d'étudier les résultats pratiques de cette première expérience révolutionnaire et la constitution de ses facteurs humains, afin de savoir ce que l'on pouvait attendre ou craindre de l'avenir. Dans sa première lettre au général Máximo Gómez, il lui confiait :

J'écris un livre et j'ai besoin de savoir quels principaux griefs peuvent être adressés à Céspedes, quelles raisons peuvent être données pour sa défense... les gloires ne doivent pas être enterrées mais mises en lumière... De moi, peut-être personne ne vous parlera, Rafael María de Mendive fut mon père : de l'école je suis allé en prison, au bagne, puis en exil, et encore en exil – ici je vis mort de honte parce que je ne me bats pas. Je serai chroniqueur puisque je ne peux pas être soldat. » ([Martí, 1991b, p. 263](#)). (traduction par la revue).

L'évaluation des erreurs de la première tentative visant à donner des institutions démocratiques à Cuba présente un intérêt particulier pour la future projection martienne de la politique, de la guerre et de la république :

Cette décennie magnifique, pleine d'élan épiques et d'égarements nécessaires, renaît avec ses héros, avec ses hommes nus, avec ses paysans rusés... désormais les armes sont éprouvées, et l'inutile est rejeté, et ce qui est utile est utilisé. On ne perdra plus de temps à essayer, on



l'emploiera à vaincre... (Martí, 1991c, p. 184). (traduction par la revue).

Avec la *Lecture au Steck Hall*, Martí commencera à cimenter l'importance du passé historique pour l'avenir de Cuba en tant que nation indépendante et démocratique. Ce fil conducteur se répète dans ses discours successifs devant les émigrés, dans les documents du PRC et dans le journal *Patria*. Lors de la préparation politique et morale pour la Guerre Nécessaire (ou guerre de 1895), l'argument de la tradition ne suffisait pas. Il était incontournable de renforcer la capacité du peuple comme agent social pour la forge de la communauté d'intérêts et l'unité des fins.

Dès 1892, dans une lettre envoyée à Máximo Gómez (Martí, 1991d), il exprimerait la nécessité d'un instrument politique pour parvenir à l'unité d'action, fondée sur la conjonction d'objectifs et de mobiles sociaux qui permettrait de donner un caractère véritable et durable à la nouvelle société cubaine : « ... j'aspire seulement à ce qu'une fois formé un corps visible et serré, ils apparaissent unis par un même désir grave et judicieux de donner à Cuba une liberté véritable et durable... » (p. 169). Pour cela, il utilise la propagande opportune et infatigable et, par un travail apostolique, il parvient à ce qui semblait le plus difficile : l'intégration de toutes les forces patriotiques, processus qu'il qualifiait d'agonie de l'édification (Martí, 1991e).

Dans ce travail d'unification, il clarifie que le Cubain ne se rebellait pas contre l'Espagnol père mais contre l'opresseur. Il y a donc une reconnaissance de la racine hispanique de la culture cubaine, qui ne serait pas niée dans la nouvelle république mais où l'Espagnol honorable aurait sa place : « ... nous ne chasserons jamais de notre côté, bien plutôt nous appellerons d'une voix honnête et les bras grands ouverts, le fils d'Espagne qui nous aide à reconstruire le peuple que ses compatriotes détruisent... » (Martí, 1991f, p. 231). (traduction par la revue).

Le rôle et la place des Afro-descendants dans la société cubaine (leur incorporation réelle ou leur exclusion) étaient des points essentiels du débat idéopolitique de l'époque. D'une certaine manière, le sujet s'entrelaçait avec la confrontation qui surgissait dans les milieux académiques et politiques d'Europe et d'Amérique concernant le positionnement des « races » dans les nations. L'année 1882 semble avoir été l'un des moments de plus grande intensité et polémique. Comme tendance, on observait deux positions : celle qui considérait la nécessité de la pureté et de l'homogénéité raciale des nations, et celle qui rejetait la considération ethnographique dans la constitution des nations modernes, considérant comme nécessaire et légitime le métissage « racial » et culturel.

Le 11 mars 1882, le philosophe français Ernest Renán prononça un discours à l'université de la Sorbonne dont le thème central était le terme « nation » et son lien avec la composante raciale (Renán, 1947). L'importance que l'Apôtre lui attribue pour l'analyse de la problématique cubaine est évidente dans ses commentaires publiés dans une chronique journalistique :

L'histoire humaine — disait Renán — n'est pas un chapitre de Zoologie. L'homme est un être rationnel et moral. La libre volonté est au-dessus des suggestions viles de l'esprit de race... — Oh ! Les temps commencent à poindre où les nationalités ne se dresseront plus, ni comme menaces ni comme barrières, et où tous les hommes de la terre, portés à s'aimer, sentiront dans leur poitrine robuste la fruition bénéfique, et l'ennoblissement merveilleux, qui viennent du viril amour humain... (Martí, 1991g, p. 449-450). (traduction par la revue)

À l'intérieur de l'île, les cercles conservateurs se feraient l'écho du discours mentionné. L'idée que Cuba se consolide comme nationalité était suggérée par l'Autonomisme à travers le journal auto-

miste El Triunfo. Suivant l'autorité de Renán, ils comprenaient la nation comme facteur culturel et politique. Dans cet ordre de choses, la conformation future de l'Île devait partir de la fusion de ses différentes composantes sous la conduite des secteurs les plus « aptes », comme seuls héritiers du legs politique et culturel du pays. Porteurs d'une conception de l'éducation de type positiviste, les autonomistes cherchaient à préparer les « races inférieures » pour la moderne société cubaine, dont le paradigme reposait sur l'Europe. Idéologie raciste qui cherchait à blanchir Cuba par l'immigration européenne et l'interdiction de l'entrée au pays de « cultures arriérées » comme les asiatiques ou les africaines.

La vision politique précédente s'entrecroise avec les idées du sociologue nord-américain Guerrit Lausning, apparues ce même mois d'avril 1882 dans la revue new-yorkaise *The Popular Science Monthly* et reproduites par l'organe autonomiste, le considérant « ... une notable étude sociologique sur l'immigration chinoise, dans laquelle nous trouvons exposées et développées avec une extraordinaire lucidité et une solide érudition les mêmes idées que El Triunfo a toujours soutenues dans cette grave affaire et qui consistent fondamentalement à cataloguer la nécessité de l'homogénéité raciale et culturelle... » ([El Triunfo, 1882](#)).

On peut affirmer que le discours autonomiste était contradictoire et exclusiviste en rejetant le protagonisme populaire. Il répondait à la naissante bourgeoisie créole, qui se considérait comme la conscience critique du processus national. Néanmoins, sa perspicacité politique lui ferait reconnaître les Afro-descendants comme faisant partie de la réalité cubaine et, pour contrecarrer cet « accident », ils proposeraient le blanchiment culturel.

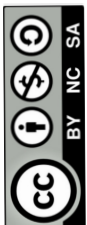
132

Chez Martí, la modernisation émane d'une conception politique radicale et progressiste, basée sur la reconnaissance de l'existence d'une culture métisse où tous les facteurs ethno-sociaux devaient exercer le co-protagonisme. C'est pourquoi il indique que l'un des problèmes centraux à résoudre à Cuba était l'accommodement des races. Les textes martiens qui l'abordent sont nombreux et une bonne partie d'entre eux apparaissent dans l'étape de préparation de la nouvelle guerre, dans le but d'éliminer ces préjugés.

Selon le critère de [Poey \(1994\)](#), c'est dans *Mi Raza (Ma Race)* ([Martí, 1991h](#)) que se trouvent synthétisés les thèmes abordés par Martí dans des travaux antérieurs, étant considéré comme le plus complet de ses textes dédiés aux relations interraciales.

Le projet martien sur la patrie-nation contient la solution révolutionnaire au problème ethnoculturel cubain et repose sur les arguments suivants : (a) Les droits de l'homme ne découlent pas de son appartenance à une « race » ou à une autre. (b) Le mot « homme » renferme en lui-même tous les droits. (c) Il n'y a pas de supériorité des « races ». (d) L'insistance à Cuba sur les différences « raciales » rend difficile la réalisation publique et individuelle dans un peuple immergé dans un processus de rapprochement et de recherche d'une vie commune. (e) La catégorie d'« homme » est supérieure à celle de blanc, noir et mulâtre. (f) La catégorie de « Cubain » (homme de Cuba) est supérieure à celle de blanc, noir et mulâtre.

Dans l'affrontement à la peur raciale bien connue, l'Apôtre utilise une qualification dure : « Ils mentent ! », ceux qui ne reconnaissent pas dans la « race noire » les qualités inhérentes à l'espèce humaine : la générosité, la vertu et la capacité de déborder les barrières des habitudes et des coutumes inculquées par ceux qu'il appelle les « manieurs d'hommes » ([Martí, 1991i](#)).



Le discours Avec tous et pour le bien de tous (Martí, 1991e), prononcé à un moment crucial du mouvement révolutionnaire, se révèle englobant et à la fois excluant pour ceux qui ne parvenaient pas à surmonter en peu de temps la peur des tribulations de la guerre, de l'Afro-descendant, de l'Espagnol honorable ; ainsi que pour ceux qui sympathisaient avec la neige étrangère (annexionnistes). L'étreinte était pour ceux qui savaient aimer Cuba. Il y a dans le discours une constante définition de ce qui est nôtre : nos têtes, notre pays, notre enthousiasme, notre foi et notre espérance ; ainsi que la passion pour l'équité, le droit, l'habitude du travail et la force de l'idée et de l'action.

Le peuple cubain, qualifié par l'auteur de peuple mixte, substance même de l'œuvre politique, était plus avancé par sa composition hétérogène et sa formation particulière que la nation espagnole alourdie par des relents féodaux. Sa conformation à partir d'individualités dissemblables en faisait une masse d'espérances et de douleurs, où le battement humain ne cessait jamais :

Il existe parmi nous tous les défauts et toutes les émulations qui pourraient compromettre les plus énergiques vertus et les conquêtes les plus grandioses... Ce n'est pas parce qu'on est Cubain que l'homme est libéré des faiblesses de l'humanité, ni parce qu'on est Cubain qu'il les aggrave. (Martí, 1991k, p. 255). (traduction par la revue)

Le patriotisme comme attitude volontaire, qui place l'intérêt individuel au service de l'intérêt public, était une partie consubstantielle de la conception moderne de l'État (apportée par les Lumières et la pensée politique et philosophique de la première moitié du XIXe siècle européen). La racine cubaine profonde qui a ouvert la voie à la conscience nationale à partir d'un paradigme émancipateur (qui greffait le monde à partir des besoins de sa propre culture) inaugure une lecture plus ouverte en interprétant le patriotisme comme l'intérêt général pour la prospérité du pays et de tous ses enfants. Pour Martí, le patriotisme est une vertu essentielle à partir de laquelle toutes les vertus sont possibles. Il incarne des responsabilités comme le service simple et naturel qui n'attend aucune gratification matérielle et qui se base sur l'exercice franc et libre de l'opinion.

Le texte de Ramón Elices Montes (1885) Le patriotisme espagnol. Notes pour un livre. En souvenir des gloires patries, comme son titre l'indique, systématisait la vision espagnole du terme : « ... à la voix éloquente du patriotisme, il n'y a pas un cœur espagnol qui ne batte de joie, d'émotion ou de sentiment... il n'y a pas une poitrine espagnole qui ne réponde, que ce soit pour l'immolation des plus pures affections... » (p. 232). La coïncidence de termes entre le dirigeant indépendantiste cubain et l'intellectuel espagnol est évidente. Cependant, la signification pour deux identités politiquement exclusives détermine que, pour le Cubain, l'exercice du devoir patriotique entraînait la rupture de l'intégrité nationale espagnole, pour laquelle le citoyen espagnol serait prêt à donner sa vie.

À propos de la patrie cubaine, dans les bases du PRC, l'objectif est exprimé ainsi : « ... fonder à Cuba par une guerre d'esprit et de méthodes républicaines, une nation capable d'assurer le bonheur durable de ses enfants et de remplir, dans la vie historique du continent, les devoirs difficiles que sa situation géographique lui assigne... » (Martí, 1991l, p. 280) (traduction par la revue). Dans d'autres documents du parti mentionné, elle est définie comme un édifice compliqué et risqué, dont le premier acte fut la guerre de 1868. Tandis que, dans le Manifeste de Montecristi ou programme de la révolution, l'analyse tourne autour de la nation cubaine (Martí, 1991m).

En résumé, on peut affirmer que durant les décennies 70 et 80 du XIXe siècle, les termes directeurs de la prédication martienne seront la patrie et le patriotisme. Il est significatif qu'entre 1892 et 1895,

dans les documents du PRC et dans les articles de presse, apparaisse fréquemment — à côté de l'emploi du terme patrie — celui de nation. D'autre part, le mot nationalisme est presque inexistant dans sa prédication. Sans méconnaître la rationalité contenue dans la conception de la patrie, le Héros National de Cuba la configure comme expression de la psychologie quotidienne, comme système de valeurs et d'aspirations des secteurs populaires. Tandis que la nation cubaine approuverait la patrie par ses institutions républicaines.

Notre Amérique : les peuples qui ne se connaissent pas doivent se hâter de se connaître

La dimension de la patrie, exprimée dans les qualités du Cubain de l'Île et de l'émigré comme engagement judicieux envers l'indépendance nationale, inclut le lien continental et universel dans la solution du problème cubain. Dans ses écrits se manifeste un tissage merveilleux entre ces trois scénarios dans lesquels il se déploie.

Le pèlerinage martien à travers différents pays du continent latino-américain le mettrait en contact avec des réalités inconnues pour lui. Dès *Le Presidio Política à Cuba* apparaît la première référence à l'Amérique latine où il recrée avec sens littéraire les méthodes brutales de la colonisation et le processus indépendantiste (Medina, 2023).

Ce sera lors de son séjour au Mexique (1875-1877) que se produit sa première rencontre avec la réalité continentale. Là, il constate comment la population indigène majoritaire était exclue de la vie nationale, ce dont il soulignerait qu'il resterait quelque chose de cette absorption sanglante de la « race » vaincue : l'esprit qui résiste toujours à l'acier, au fer et au feu (Martí, 1991n). Il profite de l'occasion pour découvrir les centres de la culture maya du Yucatán, se passionnant pour l'archéologie. À partir de son séjour mexicain, il se sentira passionné par les cultures originelles du continent, passion recueillie dans divers écrits.

Le Cubain connaît l'histoire de la nation aztèque, touche les troubles et les douleurs de sa réalité et a le privilège d'être témoin de la politique libérale, ainsi que des conflits frontaliers avec les États-Unis d'Amérique (EUA), tout ce qu'il reflète dans son intense travail intellectuel et journalistique. Dans la *Revista Universal*, il utilise pour la première fois dans son œuvre le terme « Notre Amérique ». Après le coup d'État porfiriste, étant soumis à la censure, il déclare une maxime de sa vie : la conscience est la citoyenneté de l'univers (Martí, 2016).

Les expériences au Guatemala (1877) constituent un moment central pour sa compréhension avancée de ce qui serait connu plus tard comme l'identité latino-américaine. Il s'exprimerait ainsi :

Interrompue par la conquête l'œuvre naturelle et majestueuse de la civilisation américaine, il s'est créé avec l'avènement des Européens un peuple étrange, non espagnol, parce que la sève nouvelle rejette le corps vieux ; non indigène, parce qu'il a subi l'ingérence d'une civilisation dévastatrice — deux mots qui, étant une antinomie, constituent un processus — ; il s'est créé un peuple métis de telle sorte qu'avec la reconquête de la liberté, il développe et restaure son âme propre. C'est une vérité extraordinaire : le grand esprit universel a un visage particulier sur chaque continent (Martí, 1991o, p. 99). (traduction par la revue).

Dans l'idée précédente, deux éléments attirent l'attention et seront la pierre angulaire des études identitaires du XXe siècle : concevoir l'existence de processus d'acculturation/transculturation qui, dans leur devenir, engendreraient — à la manière d'une boucle — des peuples nouveaux, porteurs — en résis-

tance — des éléments culturels originaires, mélangés à d'autres des cultures européennes dominantes.

Lors de son escale vénézuélienne (1881), il aura l'opportunité d'acquérir des expériences qui nourriront son articulation de la question cubaine avec la question continentale. Il prétend structurer, par la création de la *Revista Venezolana*, tous ceux qui sont disposés à unir leurs efforts pour ériger une Amérique nouvelle et solide. La revue avait parmi ses principaux objectifs : raconter les gloires de nos peuples, célébrer le mérite de leurs hommes les plus illustres, dépoussiérer l'histoire, devenir un projet d'étude et d'assimilation de ce qui est nôtre, face à l'europanisation subie par le Venezuela à l'époque de Guzmán Blanco. Seuls deux numéros furent publiés.

Au Mexique, il avait affirmé que, les liens coloniaux rompus, les formes d'expression propres manquaient. Au Venezuela, il préciserait que ce processus de libération se ferait par la voie patriotique. Apparaît ainsi pour la première fois dans ses écrits la place de l'indépendance de Cuba dans le concert latino-américain ; vue comme une communauté de destins où la solution inachevée de l'Amérique frapperait à la porte des problèmes cubains, dont la solution dépendrait du sort du continent.

Le séjour du jeune révolutionnaire aux EUA pendant 15 ans (jusqu'en 1895) — spécialement dans la cosmopolite ville de New York — le rapprochera énormément d'une société qui vivait la splendeur de l'essor industriel sans précédent. La Mecque du capitalisme de l'époque commençait à se révéler, aux yeux de sa critique judicieuse, avec toute sa nature inhumaine et aliénante, pour acquérir des formes définies dans ses chroniques américaines. À son tour, il est capable de reconnaître ce qu'il y a de positif dans ce pays. Le Cubain n'écrit pas seulement sur la politique états-unienne, il réalise également de nombreuses chroniques où il exalte les coutumes populaires, les écrivains et les philosophes américains. Il rapportait aussi, pour divers journaux de l'époque, les avancées scientifiques et technologiques surprenantes pour l'époque.

En 1889, il démontre dans ses écrits que la première conférence panaméricaine convoquée par les EUA ne constituait pas un hasard, mais l'articulation d'une tradition prédatrice qui lui venait depuis ses origines en tant que nation. Éduqués dans l'idéologie selon laquelle leur position privilégiée sur le continent américain leur était donnée comme destin. Cependant, la sympathie pour les nations libres — soulignerait Martí — dure jusqu'à ce qu'elles trahissent la liberté ou mettent en danger celle de Notre Amérique (Martí, 1991p).

Depuis le milieu du XIXe siècle, un réexamen conceptuel avait lieu en Amérique latine concernant la survivance de la colonie dans les républiques. Les représentants les plus éminents du libéralisme latino-américain exprimaient que l'indépendance ne serait véritable que lorsqu'elle serait accompagnée de la souveraineté politique et spirituelle. Néanmoins, ces approches se fondaient sur la conviction que, l'Amérique hispanique faisant partie naturelle de l'Europe, elle devait s'incorporer à son processus de modernisation, ainsi qu'au décollage économique vertigineux des EUA.

Le dépassement de ces conceptions apparaît dans la systématisation des idées martiennes sur la patrie latino-américaine, synthétisées dans son essai *Notre Amérique* (Martí, 1991q) où la notion de patrie latino-américaine s'énonce dans la communauté d'intérêts et l'unité de traditions, aspiration qui n'avait pas eu lieu dans la consubstantialité des êtres humains de cette partie du monde. L'homme et son univers aliéné prendront corps dans les figurations suivantes de la vie : (a) Le villageois vaniteux. Décrit comme le faux patriote. Dépourvu d'utilité publique. Malade d'ambitions politiques et financières. Soutien de modes d'auto-reconnaissance fictifs. (b) *Les prématurés* (*sietemesinos*). Espèce de

colonisés culturels qui n'ont pas foi en leur terre et la refusent aux autres. Ceux qui ont honte de leur origine modeste et prétendent nier la semence des peuples originaires. (c) *Les orgueilleux*. Pour qui la terre a été faite pour leur servir de piédestal et non d'autel. Espèce de verbomoteurs qui aspirent à transplanter des formes de gouvernement étrangères à nos réalités et gouvernent le pays avec des lois importées. (d) *Les pédants vaincus, les lettrés artificiels et les penseurs chétifs ou à la lampe, ainsi que le créole exotique* ; ils ferment le tableau des sujets sociaux porteurs des facteurs désagrégeants de la patrie notre-américaine. Incapables de percevoir le danger dérivé des prétentions géopolitiques de l'autre Amérique.

La vision martienne de la modernité atrophiée de l'Amérique latine se refaisait avec la perception de secteurs sociaux exclus, qu'il appelle de manière métaphorique : l'Indien muet, le Noir basané, le paysan créateur. Pour lui, le salut reposait sur le protagonisme de ces secteurs exclus, se dédoublant en : (a) *L'homme naturel*. Ce n'est pas l'être humain à l'état de nature mais celui qui, après avoir reconnu ses besoins authentiques, assume et valorise — de manière positive — l'hétérogénéité de ses origines culturelles. Indépendamment de la couleur de sa peau, il est porteur d'un sentiment d'appartenance à son monde et à son temps. (b) *Les politiques nationaux*. Ceux qui ont appris à gouverner en connaissant les éléments avec lesquels leur pays est fait, aidés par des méthodes et des institutions nées de ces besoins. (c) *Le métis autochtone*. Il a retrouvé la grandeur et la richesse de ses identités et altérités pour renverser l'injustice accumulée des livres. Il représente le « devoir être » des projets modernisateurs nationaux.

136

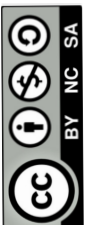
Les catégories mentionnées devaient s'incarner dans les hommes d'État, les travailleurs, les économistes, les orateurs, les dramaturges ; bref, dans les nouveaux habitants de l'Amérique latine. Il fait également une mention spéciale aux peuples originaires, avec la nécessité de préserver leurs cultures et traditions comme sagesse protagoniste de la nouvelle Amérique latine. Ceux-ci s'intégreraient de manière naturelle à la véritable émancipation.

L'autochtonie et l'universalité sont déployées par l'auteur dans toutes les sphères de la vie latino-américaine : dans les formes de gouvernement, dans la politique, la culture et l'éducation. Notre Amérique a un contenu défini : du Rio Grande à la Patagonie. Les limites géographiques, dans ce cas, permettent de nommer une réalité culturelle et politique. L'autre : celle qui n'est pas nôtre, était le résultat d'intérêts géostratégiques des élites états-uniennes.

Aux réflexions martiennes sur la continentalité américaine avaient précédé les projets de Bolívar et San Martín, nés dans la chaleur des luttes émancipatrices de la première moitié du XIXe siècle. Inspirés par l'encyclopédisme et avec une base populaire, ils n'avaient pas réussi à se concrétiser dans une réalité balkanisée par les pesanteurs pré-nationales de l'époque coloniale (incompatibles avec le rêve d'obtenir une structure institutionnelle et politique unique). Pour le rédacteur de Notre Amérique, il s'agissait d'unir l'âme continentale dans la concertation politique, les liens culturels et la communion économique. Une sorte d'internationalisme continental qui conduirait au respect de chaque patrie sœur.

L'écrit martien Notre Amérique, en plus de constituer un programme politique pour la seconde indépendance de l'Amérique, constitue l'une des pièces littéraires les plus belles qui aient été écrites de ce côté du monde, par son langage exquis et sa coloration, ainsi que par l'utilisation de symboles et de métaphores.

Patrie est humanité



La pensée moderne soutient les nouvelles réalités de l'économie capitaliste à travers l'humanisme universel ou le cosmopolitisme, qui dans les langues latines se développe à partir de la Renaissance. Dans un premier temps, le terme cosmopolite (citoyen de l'univers) n'est pas perçu comme antonyme de patriote. Cette veine progressiste se trouve chez le penseur français du XVI^e siècle Guillaume Postel, ainsi que dans la philosophie politique de Montesquieu et Rousseau (Aramayo et al., 1996). (traduction par la revue).

Par la suite, on donnerait au cosmopolitisme un sens commode et pragmatique (Cattafi, 2014). La patrie, non pas comme le lieu où l'on est né, mais comme le lieu où l'on est bien ; idée qui se généraliserait au XIX^e siècle. D'autre part, la pensée européenne — comme tendance — ne voyait les droits humains que dans le vieux continent, sans tenir compte des réalités coloniales. Un humaniste comme Ernest Renán était d'avis que la régénération des races inférieures (habitants des pays colonisés) devait être assumée par les races supérieures (métropoles européennes) dans le but de donner un ordre providentiel à l'humanité.

Selon le critère de Salomón (1986), c'est le sens généreux et altruiste du terme cosmopolitisme qui passe aux Lumières espagnoles et hispano-américaines. À Cuba, il assume une connotation médiée par la recherche d'une patrie indépendante de l'Espagne. C'est ainsi que le ressentait José de la Luz y Caballero, lorsqu'il exprimait : « ... le philosophe comme il est tolérant sera cosmopolite ; mais avant tout il doit être patriote... » (de la Luz, 1981, p. 72) (traduction par la revue), « Que faut-il de plus pour le pays, pour l'humanité ? N'arrive-t-il pas parfois que l'intérêt de celle-ci soit mieux rempli en commençant par remplir celui de la patrie, sans que n'y règne l'égoïsme, mais au contraire l'amour universel ? » (de la Luz, 1981, p. 108). (traduction par la revue).

La synthèse de l'idée martienne sur la patrie se concrétiserait en trois projets qui convergent : l'indépendance de Cuba et des Antilles, la seconde indépendance de l'Amérique et l'équilibre du monde. Ce dernier se résout dans la solution du problème cubain ; en lui, patrie et humanité prennent corps, ainsi le patriote cubain affirmerait : « ... les Cubains reconnaissent le devoir urgent que leur imposent envers le monde leur position géographique et l'heure présente de la gestation universelle... Les Cubains ne demandent rien au monde, sinon la connaissance et le respect de leurs sacrifices, et ils donnent à l'univers leur sang... » (Martí, 1991r, p. 153).

L'époque moderne était vouée à une nouvelle étape et Martí perçoit la confrontation des puissances européennes et des EUA pour le contrôle de l'hémisphère occidental. Selon son critère, parvenir aux multiples influences sans la prédominance d'aucun des facteurs en conflit constituait un service inéluctable. La doctrine de Martí — selon Lamore (1990) — s'inscrit dans la coexistence des fiertés nationales et des utopies cosmopolites.

Selon le critère de l'auteur du présent article, Martí parvient à expliquer l'antagonisme naissant qui, entré dans le XX^e siècle, deviendrait abyssal :

Chacun doit se mettre à l'œuvre du monde, à ce qu'il a de plus proche, non parce que ce qui est sien serait, du fait d'être sien, supérieur à ce qui est étranger... mais parce que l'influence de l'homme s'exerce mieux et plus naturellement dans ce qu'il connaît... et ce partage de l'œuvre humaine, et rien de plus, est le véritable et inexpugnable concept de patrie... la patrie est l'humanité, elle est cette portion de l'humanité que nous voyons le plus près, et dans laquelle il nous a été donné de naître... (Martí, 1991s, p. 468). (traduction par la revue)

En pleine maturité et en voyage vers Cuba, Martí exprimerait l'idée qu'à son époque la compréhension réelle de la relation entre le national et l'universel n'était pas commune : « ... Rares comme les montagnes sont les hommes qui savent regarder depuis elles, et qui sentent avec les entrailles de la nation ou de l'humanité... » (Martí, 1991t, p. 111). (traduction par la revue).

Après des années d'intense travail politique, éloigné du contact physique avec sa patrie, son arrivée à Cuba (avril 1895) en tant que leader suprême et combattant de la nouvelle épopée indépendantiste lui fait découvrir la nature qu'il ne connaissait qu'à travers les poésies de José María Heredia et les poètes de la guerre. Dans son *Journal de campagne*, on respire l'éblouissement et la jouissance du soldat qui est le protagoniste de la vie de guérilla, se confondant avec la montagne, la flore et la faune ; recrées avec un haut sens de la cubanité. Comme celui qui sent que le travail humain s'exerce mieux et plus naturellement dans ce qu'il connaît :

Le soleil brille sur la pluie fraîche : les oranges pendent à leurs arbres légers ; l'herbe haute couvre le sol humide ; de minces troncs blancs coupent, parsemés, de la racine au ciel bleu, la forêt verte ; la liane se tisse aux arbustes délicats, en spirale d'anneaux égaux, comme de main d'homme ; les cupeyes tombent à terre d'en haut, se balançant dans l'air ; d'un curujey, accroché à un jobo, je bois l'eau claire ; les grillons crissent en plein soleil ... (Martí, 1991u, p. 227). (traduction par la revue).

Réflexions finales

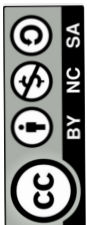
138

Dans la vision martienne de la patrie, deux niveaux essentiels coexistent : la sensibilité populaire qui magnifie l'héroïque (le sentiment d'appartenance à une communauté) et la création féconde, réflexive qui se déroule comme appréhension judicieuse ou forme idéologique qui scelle un engagement social. Ces idées se configurent au cours de son expérience de vie et seraient orientées vers le changement du statut dépendant de Cuba. Non seulement dans le politique, mais il y a aussi chez lui une œuvre de pédagogie sociale (qui inclut le culturel et l'éducatif pour la naissance de peuples nouveaux et de sincère démocratie).

Dans son œuvre, il existe trois moments fondamentaux de synthèse et de recomposition conceptuelle concernant la Patrie, qui se concrétisent dans les travaux suivants : *La République espagnole face à la Révolution cubaine* (1873), *Notre Amérique* (1891) et *la Revue littéraire dominicaine* (1895), mais qui sont fondés et amplifiés dans de nombreux textes (lettres, chroniques, discours, essais, entre autres formes littéraires).

L'œuvre martienne recompose la réalité existante en se basant sur la compréhension des événements continentaux et des impératifs de la fin du XIXe siècle, concevant la Patrie comme communauté d'objectifs et de mobiles sociaux en se formant avec et pour les opprimés, ce pourquoi elle serait indissolublement liée au terme de peuple.

La conception universelle de José Martí atteint sa plus haute expression humaniste et solidaire en définissant la Patrie comme Humanité, tout l'opposé du nationalisme étroit qui déclare la supériorité ethnique et culturelle de certains groupes ou nations sur d'autres. Son idée ne poursuivait pas la division des Cubains du reste du monde, mais elle est porteuse de l'idéal émancipateur de l'être humain, qui pour d'autres penseurs comme Ernest Renán n'était valable que pour les habitants du vieux continent.



L'Apôtre de Cuba est représentant d'une vocation cosmopolite : pratique et révolutionnaire, éloignée des abstractions inutiles et des moules étrangers parce qu'elle s'enracine dans l'autochtonie. À son tour, il subvertit l'instrumental terminologique de la pensée espagnole et française concernant la patrie, le patriotisme et la nation ; à partir d'une posture décolonisée qui lui imprime un contenu particulier, porteur d'un radicalisme profond et progressiste qui transcende son époque et arrive jusqu'à nos jours.

Dans l'essai Notre Amérique, il laisse ouverte la possibilité de transformation, à travers les attitudes créatives et créatrices des fils et filles des terres latino-américaines, convaincu de la nature complexe des changements sociaux.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs du présent article déclarent qu'ils n'ont pas employé d'intelligence artificielle dans son élaboration.

Références

Aramayo, R., Muguerza, J., Roldán, C. (1996). *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración*. Editorial Tecnos SA. https://www.academia.edu/6166931/La_paz_y_el_ideal_cosmopolita_de_la_Ilustracion

Cattafi, C. (2014). Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld. *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 10 (19), 9-33. <https://confines.tec.mx/index.php/confines/article/view/243/190>

De la Luz, J. (1981). *Selección de textos*. La Habana: Ciencias Sociales, 72-108.

Elices, R. (1885). *El patriotismo español. Apuntes para un libro. Recordando las glorias patrias*. Madrid: Imprenta de la Viuda. (Consultado original, por la autora de este artículo, en mayo de 1998. Biblioteca de la antigua Sociedad Cubana de Amigos del País (Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba).

El Triunfo, 9 de mayo de 1882. (Consultado original, por la autora de este artículo, en mayo de 1998. Biblioteca de la antigua Sociedad Cubana de Amigos del País (Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba).

García, J. (1992). Metáforas de José Martí sobre la patria cubana. *Revista Islas*, 103 (septiembre-diciembre), pp.18-41.

Lamore, J. (1990). *La idea de Patria en José Martí (1869- 1889)*. Anuario del Centro de Estudios Martianos, 13, p. 258.

Martí, J. (1978). *Bases del Partido Revolucionario Cubano*. En *El Partido Revolucionario y la Guerra*. La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1983). Abdala. En *Obras completas: Edición Crítica, Tomo I*, (pp.25-39). La Habana: Centro de Estudios Martianos

Martí, J. (1991a). La República Española ante la Revolución Cubana. En *Obras completas: Tomo 1*, (pp. 89-98). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991b). Carta al General Máximo Gómez Báez, 1878. En *Obras completas: Tomo 20*, (p. 263).

La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991c). Lectura en Steck Hall, 24 de enero de 1880. En *Obras completas: Tomo 4*, (pp.183-214). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991d). Carta al General Máximo Gómez Báez, 20 de julio de 1892. En *Obras completas: Tomo 1*, (p. 69). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991e). Discurso en el Liceo Cubano, Tampa, 26 de noviembre de 1891. En *Obras completas: Tomo 4*, (p. 269). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991f). Discurso en conmemoración del 10 de octubre de 1868, en Masonic Temple, Nueva York, 10 de octubre de 1888. En *Obras completas: Tomo 4*, (p. 231). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991g). Meses Alegres, La Opinión Nacional, 1 de abril de 1882. En *Obras completas: Tomo 14*, (pp.449-450). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991h). Mi Raza, Patria, 16 de abril de 1893. En *Obras completas: Tomo 2*, (pp. 299-300). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991i). Discurso en el Liceo Cubano, 26 de noviembre de 1891. En *Obras completas: Tomo 14*, (pp.270-277). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991j). El tercer Año del Partido Revolucionario Cubano. En *Obras completas: Tomo 3*, (p.140). La Habana: Ciencias Sociales.

140 Martí, J. (1991k). Vengo a darte Patria Puerto Rico y Cuba. En *Obras completas: Tomo 2*, (p.255). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991l). Bases del Partido Revolucionario Cubano. En *Obras completas: Tomo 1*, (pp.279-281). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991m). Manifiesto de Montecristi. En *Obras completas: Tomo 4*, (pp.93-105). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991n). Apuntes Varios. En *Obras completas: Tomo 19*, (pp.437-447). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991o). Los códigos nuevos. En *Obras completas: Tomo 7*, (p. 99). La Habana: Ciencias Sociales.

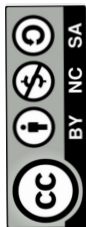
Martí, J. (1991p). Congreso Internacional de Washington, La Nación de Buenos Aires, 19 de diciembre de 1889. En *Obras completas: Tomo 6*, (pp.46-54). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991q). Nuestra América, El Partido Liberal, México, 30 enero de 1891. En *Obras completas: Tomo 6*, (pp.15-23). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991r). Al New York Herald, 2 de mayo de 1895. En *Obras completas: Tomo 4*, (p.). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991s). La Revista Literaria Dominicana, Patria, 26 de enero de 1895. En *Obras completas: Tomo 5*, (p. 468). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991t). Carta a Federico Henríquez y Carvajal, 25 de marzo de 1895. En *Obras completas: Tomo 4*, (p.111). La Habana: Ciencias Sociales.



- Martí, J. (1991u). Diario de Campaña. En *Obras completas: Tomo 19*, (pp. 213-247). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (2016). Extranjero. En *Obras completas, Edición Crítica, Tomo 1*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Medina Borges, R.M. (2023). La obra de un pedagogo social: José Martí y el Presidio Político en Cuba. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21 (29), 91-101. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2480>
- Poey, D. (1994). *Mi Raza un siglo después*. Anuario del Centro de Estudios Martianos, 17, 81-93.
- Renán, E. (1947). *¿Qué es una nación?* Buenos Aires: Elevación.
- Salomón, N. (1986). Cosmopolitismo e Internacionalismo (desde 1880 hasta 1940). En *América en sus ideas*. México: Unesco, 172-200.

Date de réception de l'article : 2 mars 2026
Date d'acceptation de l'article : 27 mars 2026
Date d'approbation pour la mise en page : 30 mars 2026
Date de publication : 30 juin 2026

Notes sur l'auteur

* Rosa María Medina Borge est docteure en Sciences pédagogiques de l'Universidad Pedagógica Enrique José Varona (La Havane, Cuba). Postdoctorante en Sciences sociales, enfances et jeunesses à l'Universidad de Manizales (Manizales, Colombie). Master en Histoire contemporaine et Relations internationales (Université de La Havane, Cuba). Spécialiste en Didactique des sciences sociales (CLACSO Brésil). Chercheuse indépendante. Courriel : rosamedina2002@gmail.com.



La voix enseignante dans l'éducation rurale : l'accommodation de la parole et l'alphabétisation comme médiations de la qualité éducative*

La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa



Alba Lucía Barajas-Lizcano**

Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón, Departamento Santander, Colombia.



Adrián Filiberto Contreras-Colmenares**

Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira / Venezuela.

Résumé

L'éducation en milieu rural en Colombie est marquée par d'importantes inégalités par rapport à l'éducation urbaine. Des réussites équitables, dépassant les contraintes contextuelles, sont nécessaires. Le discours de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture est un facteur déterminant. L'objectif de cette étude était d'examiner comment les enseignants ruraux interprètent et adaptent les normes de qualité du ministère de l'Éducation nationale grâce à des stratégies de communication adaptées au contexte sociolinguistique. Sur le plan méthodologique, une recherche documentaire et de terrain a été menée selon la méthode ethnographique, auprès de sept (7) informateurs clés. Les résultats permettent d'affirmer que la capacité de l'enseignant à adapter le langage et les méthodologies à la réalité culturelle est essentielle à un apprentissage significatif. Il apparaît que le discours de l'enseignant rural, par l'intégration et l'adaptation de la parole, constitue la stratégie fondamentale pour l'internalisation et l'application des normes de qualité dans les pratiques pédagogiques, les transformant en expériences pertinentes et enrichissantes.

Mots-clés : éducation rurale, alphabétisation, médiation, sociolinguistique, qualité de l'éducation.

Resumen

La educación rural en Colombia está matizada por brechas desiguales significativas respecto a la urbana. Se exigen logros equitativos que trasciendan limitaciones contextuales. Un elemento determinante es el discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo fue examinar cómo los docentes rurales interpretan y adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. Metodológicamente, se empleó una investigación documental y de campo bajo el método etnográfico, con siete (07) informantes clave. Los hallazgos permiten aseverar que, la capacidad del docente para adaptar el lenguaje y las metodologías a la realidad cultural, es vital para el aprendizaje significativo. Se concluye que el discurso del docente rural, al integrar y acomodar el habla, constituye la estrategia fundamental para que los referentes de calidad sean internalizados y aplicados, durante las prácticas pedagógicas y las transforma en pertinentes y enriquecedoras.

Palabras clave: educación rural, alfabetización, mediación, sociolingüística, calidad educativa.

* Cet article est un deuxième avancement de la recherche : « Stratégies didactiques de la lecture et de l'écriture : une étude interprétative des pratiques d'enseignement des maîtres de scolarité en primaire dans les institutions scolaires du secteur rural de la municipalité de Rionegro (Santander-Colombie) », développée au cours de l'année 2023. (traduction de la revue).

Comment citer cet article (APA) : Barajas-Lizcano, A. L. et Contreras-Colmenares, A. F. (2026). La voix enseignante dans l'éducation rurale : l'accommodation de la parole et l'alphabétisation comme médiations de la qualité éducative. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 143-165. <https://doi.org/10.59654/ha03ym86>

Introduction

Le présent discours écrit vise à examiner comment les enseignants ruraux interprètent, adaptent et mettent en œuvre les référentiels de qualité du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2006 -Ministerio de Educación Nacional de Colombia) dans leurs processus d'alphabétisation, par le biais de stratégies communicatives ajustées au contexte sociolinguistique, selon une perspective critique appuyée sur la théorie de l'accommodation de la parole et l'approche socioculturelle. Plus précisément en ce qui concerne la lecture et l'écriture telles qu'utilisées par les maîtres qui travaillent dans les espaces ruraux. Comme on a pu le constater, la littérature a décrit l'existence d'un fossé dans la qualité éducative en relation avec l'action enseignante qui se déroule en milieu urbain. Par conséquent, il est essentiel de comprendre les difficultés auxquelles font face les enseignants qui exercent leur activité pédagogique en milieu rural. De même, il faut comprendre comment ils interprètent et adaptent, dans leur pratique pédagogique, les référentiels de qualité éducative proposés par le MEN (2006), et parmi ceux-ci, spécifiquement ceux qui se rapportent aux standards de base des compétences langagières.

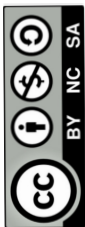
Il est nécessaire de prendre en considération que la formation de base que les enseignants ont reçue à l'université a souvent une incidence sur la manière d'aborder la pratique pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il faut dire qu'il existe des différences notables lorsque ce sont des éducateurs ayant une formation pédagogique comme instituteurs de l'enseignement primaire, par rapport à ceux qui sont intégrés à l'exercice de l'enseignement mais qui ont des professions non enseignantes. De là apparaissent des différences notoires selon la formation préalable et spécifique reçue par ceux qui exercent le métier d'enseignant.

144

Ainsi, il est nécessaire d'avoir clarté quant aux connaissances que possèdent les enseignants ruraux sur les référentiels de qualité dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans leur tâche, l'enseignant rural manifeste les traces de sa formation professionnelle, ainsi que ses propres conceptions sur le processus d'enseignement. Cependant, des contradictions apparaissent entre ces savoirs théoriques et les croyances personnelles qui guident son enseignement. Cette situation s'aggrave du fait que certains enseignants du secteur rural sont affectés dans des institutions à classes multigrades sans connaître les exigences des référentiels de qualité, car les universités n'incluent pas ces thèmes dans leurs programmes de formation.

Sous cet angle, on a donc abordé l'intention d'examiner comment les référentiels de qualité du MEN (2006) s'intègrent tant dans le discours que dans la pratique pédagogique des maîtres travaillant en zones rurales. Dans ce contexte, l'enseignant du secteur rural doit repenser, reconstruire et adapter une didactique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans un contexte marqué par le développement de sa pratique pédagogique dans des écoles multigrades. Du point de vue des besoins éducatifs, Núñez (2010) propose un changement incluant une politique éducative. Cela implique de réfléchir à la manière de renforcer l'éducation rurale avec des programmes qui intègrent la culture, les savoirs et les intérêts des apprenants. On souligne également la nécessité d'un renforcement de la pratique pédagogique en favorisant une communication ouverte aux besoins de l'élève.

Dans cette perspective, il faut comprendre que l'éducation en milieu rural représente aujourd'hui un défi, mais aussi une opportunité pour atteindre l'équité sociale, à partir de l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme compétences fondamentales pour le développement cognitif et la capacité de communication. Il est nécessaire de comprendre que, dans les contextes ruraux, la diversité des



âges et des niveaux d'apprentissage dans les classes multigrades rend prioritaire l'incorporation de stratégies pédagogiques flexibles et fondées sur les principes mêmes qu'exige la qualité éducative.

Cela dit, dans la présente dissertation discursive issue de la recherche menée, il est important d'indiquer que l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu rural se fonde sur les principes de justice éducative et du droit à la formation intégrale, comme le proposent Freire (1977) et Vygotsky (1978), qui soulignent l'importance du contexte socioculturel dans les processus d'alphabétisation. L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans ces espaces requiert des méthodologies qui non seulement transmettent des connaissances, mais renforcent la pensée critique et la construction autonome de l'apprentissage, en considérant l'interconnexion entre langage, identité et communauté.

Du point de vue méthodologique, l'acte d'écriture se justifie car il est élaboré sur la base d'une recherche développée selon l'approche qualitative. En cohérence avec cela, l'ethnographie a été établie comme voie d'approche de l'objet de recherche. Par ailleurs, étant donné que le discours enseignant, dans ses propres particularités discursives, a été pris comme partie de l'enquête, la narrativisation a été utilisée comme élément du processus analytique (Biglia et Boent-Martí, 2009, cités dans Silva Bata-tina, 2017). Pour ce qui est de l'information, les informateurs étaient sept (07) enseignants, répartis en deux groupes. Le premier groupe était composé de quatre (04) enseignants ayant reçu une formation offerte par le MEN (2013), dans le cadre du programme « Becas para la excelencia docente ». Le deuxième groupe, quant à lui, était constitué de trois (03) enseignants ayant une formation différenciée. Ils ont été sélectionnés de manière intentionnelle, selon des critères spécifiques.

Dans ce discours, on a approfondi les référentiels de qualité, l'éducation rurale et le discours de l'enseignant. Les référentiels de qualité car ils établissent les axes directeurs tant épistémologiques que pédagogiques liés à l'éducation rurale. Celle-ci a l'importance d'aborder la manière dont elle s'articule avec la structure sociale et économique, puisqu'il est nécessaire d'analyser les mécanismes pertinents en lien avec les besoins des enseignants qui travaillent dans la ruralité. En ce qui concerne le discours enseignant, il renvoie au processus communicationnel que l'enseignant inclut comme partie de l'interaction avec ses élèves. Ainsi, le discours renvoie à la manière dont le verbal, la proxémie et le langage non verbal sont orientés pour médier les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les référentiels de qualité du Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Dans les premières années de scolarité, le MEN (1994) propose des orientations épistémologiques et pédagogiques pour le secteur rural. Dans ce contexte, l'enseignant doit se familiariser avec les textes inclus dans le curriculum et les maîtriser, afin de satisfaire aux référentiels académiques qui visent un progrès dans l'apprentissage des élèves, dans le but d'améliorer l'apprentissage des apprenants.

En ce sens, il est fondamental de connaître les politiques éducatives spécifiques qui concernent les caractéristiques du secteur rural. En effet, la Loi générale sur l'éducation de 1994 (*Ley General de Educación de 1994*), dans son Article 64, promeut le développement de l'éducation paysanne. À cet effet : « Le Gobierno Nacional et les entités territoriales favoriseront un service d'éducation paysanne et rurale, formelle, non formelle et informelle, conformément aux plans de développement respectifs ». De sorte qu'il est nécessaire de reconnaître l'importance d'apporter une attention aux communautés dispersées, qui est une caractéristique fréquente du secteur rural. Cela doit se faire par l'éducation. En même temps, pour l'éducation rurale, on favorise des mécanismes permettant d'accéder à une éducation avec un traitement spécial *Legislación Mexicana* (Legislación Mexicana, 2022). Néanmoins,



bien que l'État favorise la formation des éducateurs ruraux, une dette persiste quant à l'offre d'une éducation globale et dotée d'outils technologiques spécifiques à chaque population.

Dans ce contexte, pour progresser dans la prise en charge de l'éducation rurale, dans les *lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane*, le MEN (1998) présente les référentiels de qualité, lesquels sont liés à l'esprit et au but contenu dans la Loi générale sur l'éducation de 1994 (*Ley General de Educación de 1994*). Ces lignes directrices offrent une orientation curriculaire et pédagogique, fondée sur les approches de divers théoriciens qui guident le travail de l'éducateur. Le document est structuré en cinq chapitres, qui sont succinctement spécifiés ci-dessous :

Dans le premier chapitre, on réfléchit sur l'importance de l'interaction constante avec les textes pour que le sujet s'approprie l'information. Dans ce processus de médiation, l'enseignant trouve des stratégies qui facilitent la compréhension du discours.

Dans le deuxième chapitre, l'organisation du curriculum est développée, car il propose un enseignement guidé par projets. Au troisième chapitre, il approfondit le concept de langage, à l'aide de théories spécifiques. Cette structure propose le développement de compétences communicationnelles dans la conceptualisation (lire, écrire, parler et écouter).

Le chapitre 4 : « *Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana* » se concentrent sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; elles s'approchent de la construction des processus du code alphabétique. Selon le MEN (1998), on propose le développement de systèmes significatifs qui favorisent la pensée de la manière dont l'enfant comprend et écrit sur son environnement avec sa propre graphie. À partir de sa production écrite, l'enfant, avec sa propre production, se rapproche de la graphie conventionnelle, en l'identifiant dans tous les textes. Avec le temps, cette graphie devient partie de son savoir et il l'intériorise. Le maître connaît comment se développent les graphies, crée des plans, des méthodologies et des stratégies fondées sur les propositions de Ferreiro, Teberosky, Rincón et Villegas (tels qu'ils ont été cités dans le MEN, 1998). Tandis que, dans l'axe cinq, on fait des considérations sur le développement de la pensée. Cette approche se fonde sur la proposition de Vygotsky pour renforcer l'apprentissage par des expériences actives.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture est envisagé dans les *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* du MEN (1998). En principe, on attend et on aspire à ce que les enseignants connaissent ces lignes directrices au moment de réaliser les planifications et d'adapter les stratégies en congruence avec les postulats établis pour orienter la lecture et l'écriture. Cependant, dans la pratique, on observe que, bien que de nombreux éducateurs maîtrisent les lignes directrices curriculaires et la fondation théorique liée à ces domaines, ils rencontrent encore des difficultés pour articuler cette connaissance avec leur pratique. En conséquence, le développement des compétences en lecture et écriture se trouve réduit à un accomplissement superficiel des contenus, sans réellement évaluer le progrès de l'étudiant. Cette approche empêche que soit réalisée la téléologie établie dans le curriculum, spécialement en ce qui concerne le développement de ces compétences dans les premières années de l'enseignement primaire.

Par ailleurs, dans les standards de base de compétence en Langage, le MEN (2006) propose le développement de compétences communicationnelles. C'est-à-dire des actions qui permettent à l'étudiant de communiquer et d'interagir efficacement dans son environnement social au sein de la société. En ce sens, les enseignants guident les étudiants vers une prise de conscience de leur contexte, fa-

vorisant ainsi des environnements scolaires alphabétisés et alphabétisants. De cette manière, l'enseignant ne transmet pas seulement des connaissances, mais offre également à l'étudiant des outils pour affronter son propre apprentissage. Et c'est ici que s'établit comme fondement la théorie de l'accommodation de la parole, de [Giles et al. \(1973 : 189\)](#), qui ont exprimé :

L'accommodation langagière s'est donc avérée être plus qu'un processus tout ou rien, du moins dans cette situation expérimentale. Certains sujets du groupe expérimental dans l'échantillon étaient prêts à mélanger alternativement les deux langues, déplaçant ainsi l'accent d'un code vers un autre (phénomène semblable aux modifications apparentes dans l'appariement des réponses). (traduction de la revue).

Ce qui vient d'être exprimé suscite l'idée fondamentale selon laquelle la communication humaine est dynamique et active. Par conséquent, lorsque le locuteur réalise l'acte accommodatif de sa parole, il ne s'agit pas seulement de choisir un critère linguistique, mais il établit un lien et une sorte de syntonie qui conduit le locuteur à fournir une réponse adéquate, en fonction de son expérience avec l'environnement.

Par ailleurs, on assume également l'approche socioculturelle de [Bourdieu et Passeron \(2008\)](#), orientée vers le renforcement de la communication au sein de la classe, mais qui dépasse l'acte relationnel simple et ordinaire d'interaction. Ainsi, [Bourdieu et Passeron \(2008 : 63\)](#) soulignent que :

Réduire la relation de communication pédagogique à une pure et simple relation de communication empêche de comprendre les conditions sociales de son efficacité proprement symbolique et proprement pédagogique, qui consistent précisément à occulter le fait qu'elle n'est pas une simple relation de communication (traduction de la revue).

De même, il est opportun de considérer que la politique éducative, selon Reyes (dans le [MEN, 1998 : 48](#)), propose une alphabétisation dont les lignes directrices proposent « une alphabétisation centrée sur quatre compétences (lecture, écriture, oralité et écoute) » (traduction de la revue). Cependant, transposer cette théorie dans la pratique en contextes ruraux implique de s'adapter à de multiples défis. Par exemple, dans beaucoup d'écoles rurales, l'accès aux supports imprimés et à la connectivité numérique est insuffisant, ce qui limite le développement des compétences dans des conditions d'égalité. Malgré cela, les enseignants utilisent des stratégies créatives pour servir de médiateurs aux contenus. Ainsi, le processus d'alphabétisation est orienté par les intérêts et les réalités du sujet, afin de mettre en œuvre des compétences qui vont au-delà d'un simple signifié.

Sans doute, la formation en compétences littéraires permet non seulement la jouissance et l'appréciation de la culture, mais favorise également la compréhension des textes. Elle promeut aussi une communication éthique, liée à l'environnement social et ouverte au dialogue, ce qui peut être consolidé par des projets de classe. Quant aux compétences linguistiques, selon les standards, elles renforcent l'enseignement, concrétisé dans la lecture et l'écriture. Cela se réalise par l'organisation des pensées pour les présenter en mots qui seront écrits et lus.

Un autre aspect est la séquence et la cohérence dans la planification de la classe, soumises aux exigences requises par le changement d'un curriculum qui conduit à améliorer l'apprentissage. Dans cette finalité, surgit la question : de quelles actions réalistes l'enseignant a-t-il besoin lorsqu'il met en œuvre l'enseignement de la lecture et de l'écriture en incluant les standards ? En répondant à cette question, [Báez et D'ottavio \(2019 : 9\)](#) affirment que l'enseignant a besoin d'« une formation profes-

sionnelle de l'éducateur qui permette à l'apprenant de se tromper » (traduction de la revue). Il est vrai que les constructions d'exercices contextualisés qui expriment la réalité rendent possibles les compétences (cela est inscrit dans les standards), mais encore l'enseignant doit analyser, comprendre et exécuter les compétences corrélées avec des textes qui reflètent la réalité de l'élève.

Un aspect clé est la séquence et la cohérence dans la planification de la classe, alignée avec les changements curriculaires qui cherchent à améliorer l'apprentissage. Cela pose la question : quelles actions concrètes l'enseignant doit-il entreprendre pour mettre en œuvre l'enseignement de la lecture et de l'écriture en intégrant les standards ? Selon [Báez et D'ottavio \(2019\)](#), pour y parvenir, l'enseignant doit recevoir une formation professionnelle qui permette à l'apprenant d'apprendre de ses erreurs. Ainsi, la construction d'exercices contextualisés, qui reflètent la réalité de l'élève, facilite le développement des compétences. Cependant, l'enseignant doit analyser, comprendre et appliquer ces compétences de manière adéquate pour que les textes travaillés soient pertinents pour les élèves.

En conclusion, il est nécessaire d'approfondir la réalité éducative qui se déroule et se développe en milieu rural ainsi que la préparation spécifique des enseignants qui travaillent dans ces contextes. Il est fondamental que les éducateurs qui soutiennent les élèves dans ce milieu disposent d'une formation spécialisée en théories pédagogiques. En cohérence avec cela, [Ferreiro \(1944 : 86\)](#) estime que :

Apprendre la théorie de la pédagogie rurale ou la théorie de la sociologie rurale est facile et s'inscrit parfaitement dans les possibilités de tout étudiant. Mais concrétiser cette théorie dans la pratique du vivre est très différent. La « ruralisation » du maître est un problème d'adéquation à l'environnement ; c'est une question de formation sociale, non intellectuelle (traduction de la revue).

De ce qui précède, on peut dire que le véritable défi de la pédagogie rurale ne réside pas exclusivement dans l'apprentissage intellectuel de théories sur la ruralité – comme celles de la sociologie ou de la pédagogie rurale – mais dans la capacité du maître à incarner ces théories dans son acte pédagogique quotidien. Les intérioriser contribuera à rendre l'apprentissage plus accessible au néo-connaissant ; toutefois, les traduire en modes de vie, en sensibilité et en relation avec l'environnement rural exige une transformation beaucoup plus profonde. L'expression « ruralisation » du maître devient, de son côté, un processus d'adéquation à l'environnement qui transcende le conceptuel et s'appuie sur le vécu, sur l'enracinement éthique, sur la part affective et culturelle propre à l'environnement rural. Il ne s'agit pas seulement de savoir sur la campagne, mais de l'habiter et de la vivre avec sens ; il doit comprendre ses rythmes, ses résistances et ses formes de production symbolique, ainsi que le « modus vivendi » de ses élèves et de leurs parents. En ce sens, la formation de l'enseignant rural est avant tout un processus de formation sociale, non seulement intellectuelle, dans lequel le pédagogique s'entremêle avec l'humain.

L'éducation rurale

S'aventurer dans l'étude de l'éducation rurale, à notre époque – comme cela a été le cas depuis des années – est une tâche gigantesque, nécessaire et importante. Plusieurs auteurs ont cherché à manifester que l'éducation qui se développe en milieu rural a autant de valeur que l'éducation qui se développe en milieu urbain. Ainsi, on signale avec Barba (2011, cité dans [Santamaría-Cárdaba et Sampedro Gallego, 2020 : 153](#)) que « l'école rurale est une réalité différente et un foyer de propositions

d'innovation éducative qui répondent peu à peu à ses propres besoins » (traduction de la revue). Et depuis cette réponse singulière aux besoins, l'éducation rurale a également son impact sur l'équité éducative, c'est pourquoi les enseignants font face à des défis structurels pour l'incorporation de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et intérêts des élèves et de la communauté dans ces contextes ruraux.

En correspondance avec cela, il faut dire que l'éducation rurale affronte de multiples défis, car l'infrastructure institutionnelle, la plupart du temps, n'est pas adaptée aux exigences pédagogiques requises pour accueillir les apprenants et le maître. De plus, les enseignants qui exercent la tâche éducative doivent avoir une sensibilité différente et une disposition à transformer les processus, car, bien souvent, la formation enseignante reçue ne les prépare pas à partager des connaissances et à provoquer un apprentissage significatif chez les élèves du milieu rural. Selon [Santamaría-Cárdaba et Sampedro Gallego \(2020 : 148\)](#) : « l'école rurale souffre de la même marginalité économique et symbolique du milieu rural, mais elle a de grandes potentialités comme espace d'innovation pédagogique et comme institution dynamisatrice des communautés rurales » (traduction de la revue). Cette approche souligne la nécessité de politiques éducatives qui reconnaissent la spécificité de ces environnements et promeuvent des stratégies adaptées.

De son côté, [Mendoza-Ponce \(2024 : 151\)](#) signale que « il existe encore des fossés insurmontables entre l'éducation urbaine et l'éducation rurale, en raison des politiques éducatives mal orientées tant au Pérou que dans d'autres pays » (traduction de la revue). Cette analyse met en évidence l'urgence de développer des propositions qui répondent aux besoins des élèves ruraux et favorisent la revalorisation de leurs cultures et coutumes, dans le but de promouvoir le plus grand degré d'équité pour les élèves du milieu rural.

En cohérence avec cela, on valorise l'apport de [Carrero Arango et González Rodríguez \(2016 : 81\)](#), qui indiquent :

En milieu rural, le service éducatif a été influencé par les conditions socio-économiques, culturelles et d'infrastructure des populations rurales. En termes généraux, on peut décrire une école en milieu rural comme un établissement pauvre, délabré, avec peu d'équipement et un mobilier peu fonctionnel, des conditions qui font qu'elles sont vues comme peu intéressantes et, de la même manière, l'État et les politiques oublient le milieu rural (traduction de la revue).

De ce point de vue, il faut signaler que les espaces dans ces salles de classe sont réduits, ce qui rend difficile l'enseignement à des groupes d'âges et de niveaux d'apprentissage différents. De même, le manque de moyens technologiques adéquats représente une barrière significative pour mettre en œuvre les politiques éducatives de qualité dans ces contextes. Alors, dans une considération psychopédagogique, [Silva Zapata et Rodríguez Bedoya \(2022 : 6\)](#) soulignent l'importance de la cognition située dans l'éducation rurale, affirmant que :

C'est ainsi que l'éducation rurale actuellement dans le panorama latino-américain se développe sous une réalité complexe, car beaucoup des modèles par lesquels se déroule le processus d'enseignement-apprentissage n'intègrent pas de manière assertive la promotion d'éléments nécessaires dans les dimensions de participation des pratiques éducatives, ainsi que la construction individuelle et sociale dans le contexte de développement de toutes les communautés rurales (traduction de la revue).

Cette approche suggère que l'éducation rurale doit intégrer des méthodologies qui respectent l'identité culturelle et les dynamiques communautaires. Dans le domaine des ressources didactiques, l'éducateur du contexte rural est confronté à un travail avec plusieurs cours d'âges différents dans une même salle de classe. Face à cette réalité, le maître a besoin de délimiter des méthodologies flexibles qui invitent au travail en équipe entre pairs, avec des environnements qui incitent les élèves à réfléchir sur leurs propres actions dans le développement des tâches.

En ce sens, il est opportun de citer [Terigi \(2013 : 1\)](#) qui indique : ... les écoles rurales offrent l'opportunité d'étudier la dynamique des apprentissages qui se produisent lorsque les contenus débordent la séquence graduée et lorsque des enfants (...) qui se trouvent à différents points de leur scolarisation interagissent à propos d'un même contenu (traduction de la revue).

Cela amène à conclure que, dans les contextes d'enseignement rural, l'apprentissage est renforcé par la collaboration entre pairs, où le niveau supérieur peut enseigner au niveau inférieur et renforce l'expérience éducative. Cela est lié à l'attribut établi par [Contreras-Colmenares \(2004 : 451-452\)](#) qu'il a dénommé : *coetaneidad* (contemporanéité / co-âge).

[Cet attribut] (...) a à voir avec l'existence de médiateurs dans la classe qui sont contemporains et ont les mêmes besoins et intérêts : c'est-à-dire que ce sont des élèves, en processus d'apprentissage, mais qui ont avancé plus que d'autres. De sorte que leurs pairs ont plus confiance pour s'adresser à eux plutôt qu'aux adultes qui les entourent (traduction de la revue).

150

De ce qui précède, il peut être dit que la *coetaneidad* dans la classe pose une dimension relationnelle et affective au processus d'apprentissage, fondée sur la proximité générationnelle et la reconnaissance entre pairs. La *coetaneidad*, comme principe éducatif, implique que l'interaction entre élèves qui partagent des temps formatifs génère un espace d'apprentissage plus accessible, dynamique et collaboratif. Étant donné qu'il s'agit d'autres élèves, qui sont des camarades, qui ont avancé davantage dans le processus mais conservent une proximité cognitive avec les autres, alors s'établit une médiation horizontale, par opposition à la relation verticale traditionnelle entre enseignants et élèves.

Dans une perspective socio-constructiviste, cela est lié à cet apprentissage qui se produit dans un environnement social, et où la connaissance se construit à travers l'interaction avec autrui, spécialement avec ceux qui se trouvent dans une zone de développement proche ([Vygotsky, 1978](#)). Avec cette vision, la *coetaneidad* : les élèves les plus avancés n'imposent pas le savoir, mais facilitent l'accès à celui-ci depuis une position de pairs accessibles, générant confiance et réduisant le fossé cognitif.

Cette facilitation de l'apprentissage par les pairs coetaneos aura d'autant plus de puissance qu'elle se réalise dans les écoles multigrades, schéma très particulier des écoles rurales. Ce modèle est commun dans les zones rurales et les communautés à faible densité de population, où la répartition des élèves ne permet pas une organisation traditionnelle par niveaux. En principe, il faut signaler que les écoles multigrades sont considérées comme des institutions éducatives dans lesquelles un même enseignant enseigne à des élèves de différents niveaux dans une même salle de classe.

À ce sujet, [Terigi \(2013 : 1\)](#) exprime : « Le multigrade ou plurigrade (techniquement dénommé section multiple en Argentine) est une section scolaire qui regroupe des élèves qui suivent différents niveaux de leur scolarité primaire simultanément avec un même maître » (traduction de la revue). Selon le niveau, ces écoles multigrades peuvent accueillir des élèves de préscolaire, d'éducation de base, et même de l'enseignement secondaire. Une autre vision définitionnelle est fournie par [González Lira et](#)



al. (2021 : 352), qui indiquent que « les écoles multigrades sont celles où les enseignants ou figures éducatives prennent en charge des élèves de différents niveaux dans une même salle de classe » (traduction de la revue).

À partir de diverses investigations, il faut commenter que :

... l'intérêt pour la revendication du multigrade comme une modalité éducative qui présente d'importants avantages pédagogiques sur les écoles à niveaux séparés, sous la prémisse que cette forme d'organisation scolaire peut être utilisée dans n'importe quelle situation éducative et non seulement par des impositions administratives, car dans sa dynamique se configurent des communautés d'apprentissage. (González Lira et al., 2021 : 352, traduction de la revue).

Comme bien exprimé, cette caractéristique particulière de l'éducation rurale, bien qu'elle dispose souvent de ressources limitées, comme du matériel didactique ou, dans certains cas, des livrets présentant des informations désactualisées et décontextualisées, elle a néanmoins quelques prérogatives ou avantages du point de vue pédagogique.

Selon ce critère, il est également important de signaler que, ces treize (13) dernières années, en Colombie, plusieurs projets en éducation ont été mis en œuvre, centrés sur l'amélioration de l'éducation du secteur rural. L'un de ces efforts est le Proyecto de Educación Rural (PER) qui a commencé à être exécuté en 2009 (MEN, 2009), avec lequel l'instance dirigeante de l'éducation a cherché à élargir l'accès à une éducation de qualité depuis le niveau préscolaire jusqu'au niveau secondaire. Parmi ses stratégies, on distingue l'inclusion de ressources comme la « maleta de juegos » (mallette de jeux) pour renforcer les processus de lecture et d'écriture de manière ludique. Et selon le MEN (2009 : 1) :

L'objectif du programme est d'accroître l'accès avec qualité à l'éducation dans le secteur rural du préscolaire au secondaire, de promouvoir la rétention des enfants et des jeunes dans le système éducatif et d'améliorer la pertinence de l'éducation pour les communautés rurales et leurs populations scolaires, afin d'élever la qualité de vie de la population rurale (traduction de la revue).

De même, une autre stratégie mise en œuvre a été le Programa Todos Aprender (PTA) en fonctionnement depuis 2012, dont l'objectif est d'améliorer la qualité de l'enseignement et les niveaux d'apprentissage dans le primaire, à travers des actions d'accompagnement de l'enseignant de l'école primaire. Ce programme est une tactique à grande échelle, tant formative que d'accompagnement des enseignants qui travaillent dans les institutions éducatives de Colombie, aussi bien pour ceux qui travaillent en milieu rural que pour ceux du milieu urbain (MEN, 2022).

Cependant, malgré ces avancées, il est encore nécessaire que ces politiques reconnaissent les particularités du travail dans les classes multigrades. Il est urgent d'inclure des espaces de formation : les programmes gouvernementaux doivent inclure la formation spécifique des maîtres de multigrade qui travaillent en milieu rural. Et, dans cette formation, doivent être incluses les orientations singulières et spécifiques sur la manière de promouvoir les processus fondamentaux de la lecture et de l'écriture.

En ce sens, il est nécessaire de repenser une politique éducative qui dialogue avec la réalité de l'éducation rurale. Cela implique de transformer la formation des éducateurs, en proposant des méthodologies adaptées aux contextes isolés, avec un discours pédagogique qui respecte le mode de vie et les savoirs propres de ces communautés pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. De plus, il faut exécuter des interventions didactiques en considérant les défis qu'ont ces contextes avec des



suivis qui aident à l'avancement des processus de connaissance.

Attentes et réalité de la formation des enseignants du secteur rural

Pour parler de formation des enseignants, il est nécessaire, à cet égard, que l'éducateur non seulement connaisse les savoirs qu'il va enseigner, mais réfléchisse également à la manière dont il porte ces connaissances vers l'interaction avec l'apprenant, afin que l'apprentissage soit optimal dans le contexte rural. De même, il doit savoir que l'enseignement dans le secteur rural colombien se fait en multigrades. Ainsi, l'enseignant connaît le contexte et les affects de l'enseignement. En outre, l'éducateur doit considérer comment l'élève lit sa réalité en prenant pour référence l'environnement rural. Il faut prendre en compte ce qui est disposé dans la [Ley 115 \(1994\)](#), car son Article 1 dispose : « L'éducation est un processus de formation permanente, personnelle, culturelle et sociale qui se fonde sur une conception intégrale de la personne humaine, de sa dignité, de ses droits et de ses devoirs » (traduction de la revue). Cette précision doit également être assumée pendant le processus de formation de ceux qui exerceront comme enseignants. Mais, également, il faut envisager que la formation permanente, continue ou le développement professionnel doit être une action propre et cohérente de l'État. Tout cela dans le but de soutenir l'activité de l'enseignant tant dans le processus d'enseignement que dans celui d'apprentissage.

C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner trois aspects liés à la formation des enseignants dans les localités dispersées. Premièrement, il est fondamental d'analyser comment la politique éducative du Ministère de l'Éducation Nationale est mise en œuvre. Deuxièmement, il est nécessaire de savoir comment les universités forment les enseignants pour enseigner dans les communautés rurales. Enfin, il faut rechercher ce qui se passe dans la pratique d'enseignement de l'éducateur de multigrades. Les réponses à ces questions doivent faire l'objet d'une recherche constante et d'un intérêt permanent pour les chercheurs, car elles sont essentielles pour ceux qui se consacrent à l'étude de l'éducation, spécialement dans le domaine rural, et aux processus fondamentaux comme l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les premiers niveaux de scolarité.

L'éducation du secteur rural est de grande importance pour le développement de la société. Par conséquent, on a besoin d'un peuple plus réflexif qui lie la connaissance pour contribuer au développement de l'économie. Cependant, dans ce contexte, on observe un grand fossé éducatif, car la formation de l'enseignant de multigrade favorise peu la formation d'un sujet analytique qui propose des solutions aux situations de la société.

Selon le rapport sur le niveau éducatif des enseignants du secteur rural présenté par le Banco de la República en Colombie, beaucoup des éducateurs sont des professionnels (diplômés, carrière pédagogique et troisième cycle). Cependant, malgré une formation académique, la question se pose : comment les universités forment-elles l'éducateur, puisque le fossé dans l'éducation rurale persiste ? Pour aborder cette problématique, les universités doivent repenser leurs programmes et créer un profil plus critique, plus analytique qui se concentre sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans des contextes ruraux.

L'instance dirigeante de l'éducation doit offrir une formation aux enseignants dans le développement de compétences pour enseigner dans le secteur rural. De même, face à la diminution des enseignants diplômés, des professionnels d'autres disciplines ont été incorporés à la tâche éducative. Parmi eux, on peut citer : ingénieurs, avocats, économistes, dont la formation de base est très éloignée de la

pédagogie et, par conséquent, ils ont des difficultés à travailler avec des degrés multiples dans le secteur rural. Cette situation génère des difficultés lorsqu'il s'agit de travailler avec des degrés multiples, car le manque de formation spécifique en éducation limite la capacité des nouveaux enseignants à s'adapter aux particularités du secteur rural.

Il faut alors préciser que la formation des enseignants en Colombie se trouve à une croisée des chemins ; d'une certaine manière, elle est prise entre une tension qui émerge à travers un discours modernisateur et des structures qui résistent au changement. Le profil de l'enseignant réflexif, inclusif et technologiquement compétent se heurte frontalement à une réalité de formation théorique. Il y a donc des conditions de travail précaires et une déconnexion avec les divers contextes du pays.

Ainsi, surmonter cette brèche, cette fissure, pourrait-on dire cette cavité existante, n'est pas une tâche mineure et, par conséquent, elle exige plus que de simples ajustements curriculaires. Elle demande plutôt une politique d'État, qui soit intégrale et qui mise sur la dignification de la profession enseignante, à travers de meilleurs salaires et conditions de travail. Avec cette politique d'État, il faut prévoir un budget pour qu'un investissement résolu ait lieu et aboutisse à la qualité éducative et à la pertinence des programmes de formation initiale et continue. De même, il faut plaider pour un système d'évaluation caractérisé par une vision véritablement formative et non punitive ou sanctionnatoire. Seulement dans la mesure où l'on aligne l'état désiré ou le devoir-être avec les possibilités réelles contenues dans l'être, seulement dans cette mesure on pourra impulser l'immense potentiel transformateur qui réside dans les maîtres et maîtresses de Colombie. Et ainsi on les convertira en véritables artisans et pierre angulaire d'une société qui aspire à être plus juste, équitable et en paix.

La figure de l'enseignant est un pilier fondamental dans la construction de tout projet de nation. En Colombie, un pays caractérisé par de profondes inégalités sociales et une aspiration historique à la paix, le rôle du maître acquiert une dimension beaucoup plus importante et cruciale. Dans ce contexte, les politiques publiques et le discours académique ont configuré un profil du professionnel de l'éducation, qui tend à être très idéal, mais qui est loin de l'action et de la formation qu'ils reçoivent. Cette situation est marquée par la préoccupation. Il en est ainsi car l'examen de la littérature dans divers rapports révèle un écart significatif entre ce construit normatif et la pratique permanente et quotidienne de l'enseignant, découlant de la formation reçue.

En examinant la littérature, on a pu trouver dans la réglementation en vigueur, liée au critère académique, un profil enseignant aux multiples facettes et hautement exigeant pour les enseignants de Colombie, centré sur trois éléments essentiels :

- a) **L'enseignant comme intellectuel et professionnel réflexif** : Loin d'être un exécutant ou un applicateur de programmes curriculaires, l'idéal à assumer doit être celui de former un professionnel autonome qui enquête sur sa propre pratique (Schön, 1983). En menant cette investigation, l'enseignant peut passer de la pratique pédagogique à la praxis pédagogique et à la métapraxis (Contreras-Colmenares, 2021) qui devient une progression depuis la pratique pédagogique. Alors, on attend que l'enseignant analyse critique son travail pédagogique et ainsi génère connaissance et apprentissage situé depuis la classe et participe activement à des communautés d'apprentissage pour transformer son environnement éducatif.
- b) **Agent d'inclusion, de paix et de transformation sociale** : En consonance avec les défis du post-conflit et de la diversité inhérente au pays, on attend de l'enseignant qu'il soit un média-



teur culturel et un promoteur de l'équité. Ainsi, la formation de l'enseignant doit le doter d'outils pour gérer l'hétérogénéité de pensée et d'intérêts qui se produisent dans la salle de classe ; de même, l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est obligatoire et il devra développer des compétences socio-émotionnelles qui favorisent la convivialité et la construction d'une culture de paix, transcendant ainsi ce qui se passe dans l'espace scolaire pour impacter la communauté. En ce qui concerne la culture de paix, [Sánchez Cardona \(2016 : 64\)](#) déclare que :

Parler d'une culture pour la paix a son degré de difficulté, car il est nécessaire de définir d'abord dans quel cadre de référence se situe le concept de culture et, à partir de là, procéder à développer ce que l'on entend par paix et, consécutivement, contextualiser la théorie de la culture de paix dans un pays donné (traduction de la revue).

Cette complexité doit être évaluée aux fins de pouvoir situer dans un contexte spécifique, celui vécu en Colombie, pour pouvoir comprendre, en premier lieu, la paix, à partir des situations de conflit, ce qui permettra d'arriver à la compréhension de la culture de paix.

- c) **L'enseignant doit être un expert en compétences du XXIe siècle et un médiateur technologique** : Le discours de suprématie, de supériorité, de prééminence et hégémonique prédominant exige un enseignant capable de former des citoyens pour un monde globalisé et numérique. Cela implique non seulement sa propre maîtrise de la pensée critique, de la créativité et de la collaboration, mais aussi l'habileté à intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi, on formera un enseignant qui pourra développer son acte pédagogique de manière pertinente. Il dépassera ainsi son application unique comme instrument pour convertir les TIC en véritables ressources didactiques de médiation qui contribuent à la construction de l'apprentissage significatif.

154

En cohérence avec cela, la formation des enseignants dans le secteur rural colombien fait face à des défis structurels qui affectent la qualité éducative et la préparation des maîtres à répondre aux besoins de leurs communautés. Les attentes se concentrent généralement sur la création de programmes adaptés à la ruralité, avec des approches qui intègrent les connaissances locales, les stratégies pédagogiques contextualisées et le renforcement de l'identité professionnelle des enseignants. Néanmoins, la réalité montre que la plupart des programmes de formation sont conçus pour des contextes urbains. On laisse et on estompe la formation pour les enseignants qui travailleront en milieu rural. À cela s'ajoute que les professionnels de diverses professions qui sont inclus dans l'enseignement auront plus de difficultés à affronter l'enseignement dans les communautés d'éducation rurale.

Le discours des maîtres ruraux dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Il faut partir d'une définition singulière du discours. En ce sens, on assume le critère définitionnel de [Van Dijk \(1997 : 22\)](#) donné de la manière suivante : « the term 'discourse' usually refers to a form of language use, public speeches or more generally to spoken language or ways of speaking » (traduction de la revue).

Dans les scénarios ruraux, le travail enseignant dépasse la simple transmission de connaissances et devient un acte communicatif profondément humanisant et transformateur. Le discours de l'enseignant, dans ce contexte de ruralité, ne doit pas être neutre. L'enseignant, par conséquent, doit participer activement à la construction de significations, à la configuration d'imaginaires et à la dignification des



communautés rurales. Ainsi, sous cet angle, le discours enseignant en contextes ruraux doit intégrer des théories et des pédagogies qui reconnaissent sa dimension contextuelle, dialogique, affective et transformatrice. En ce sens, il faut repenser le rôle de l'enseignant dans ces espaces de ruralité.

On a toujours considéré que, dans la salle de classe, l'enseignant, généralement, est celui qui modère ou dirige l'exécution des actions et oriente les stratégies à réaliser. Par conséquent, on lui accorde un rôle hautement actif. Ainsi, il est considéré comme un guide des processus qui se développent dans la classe. En ce sens, le type de communication que le professeur établit dans la classe définit son rôle enseignant. Selon [Cabrera Cuevas \(2003 : 17\)](#) : « Le professeur a le pouvoir de définir un discours quant à sa relation communicative. [Par conséquent] son type de communication prédominant est lié à un rôle de conducteur de contenus ou de guide d'apprentissages » (traduction de la revue).

En correspondance avec ce critère, Vygotsky (1985, cité dans [Patiño Garzón, 2007 : 58](#)) :

... assigne une signification spéciale aux relations existant entre les participants d'un processus en ce qui concerne le développement et l'apprentissage, en raison de leur répercussion sur le diagnostic des capacités intellectuelles et sur l'élaboration d'une théorie de l'enseignement qui ouvre une nouvelle perspective d'action (traduction de la revue).

Cela implique que le contexte d'interaction entre les membres d'une communauté d'apprentissage, influencés par le rôle que joue l'enseignant, peut, d'une certaine manière, soutenir ou restreindre la réflexivité et la construction collaborative de l'apprentissage entre tous les acteurs de la salle de classe. Indubitablement, le discours de l'enseignant a un grand impact sur ce processus de médiation.

Cependant, le discours de l'enseignant est bien plus que la simple transmission de contenus. Il s'agit plutôt d'un acte communicatif ourdi d'intentions, d'affects et de significations qui construit un espace de rencontre humaine. [Van Dijk \(1999\)](#), par exemple, considère que le discours, en général, est aussi un acte de pouvoir et de construction de la réalité. Par conséquent, cela implique que l'enseignant, avec ses mots, non seulement fournit des informations, mais, dans de nombreux cas, modèle des imaginaires et configure des relations de pouvoir. Ainsi donc, « le discours est conçu comme "les structures et stratégies complexes du texte et de la conversation telles qu'elles sont réellement mises en œuvre (produites, interprétées, utilisées) dans leurs contextes sociaux" » ([Van Dijk, 1999, p. 251](#), traduction de la revue).

Ainsi, le discours, entendu au-delà de sa dimension linguistique, constitue donc une pratique sociale située qui modèle et reflète les structures de pouvoir et les relations culturelles qui traversent toute interaction communicative. Selon le même [Van Dijk \(1999\)](#), le discours ne doit pas être conçu comme une forme transmissive de contenus ou une simple transmission d'information neutre. Le discours est alors valorisé comme une forme d'action sociale qui organise et légitime des significations, reproduit des idéologies et construit des réalités partagées. Cette perspective critique repose sur la prémisse que les discours possèdent une macrostructure – l'organisation globale des thèmes et des idées principales – et aussi une microstructure – la sélection lexicale, les ressources rhétoriques et les nuances de sens – ; ces structures (macro et micro) interagissent dans la configuration d'un acte communicatif à potentiel transformateur.

En ce sens, le discours de l'enseignant, particulièrement en milieu rural, doit avoir clarté et conscience qu'il ne communique pas seulement des contenus académiques, mais qu'il sert aussi de médiateur entre les cultures et a la capacité de rendre visible ou de taire les savoirs locaux. Ainsi, le discours en-

seignant peut devenir un acte caractérisé par le pouvoir, dans la mesure où il renforce des relations verticales et ignore la richesse culturelle de la communauté. Dans le cas contraire, il peut être pris comme un acte humain, humanisant et dignifiant, en ce qu'il reconnaît et respecte la parole, le langage, la voix de l'élève du milieu rural. Sous cet angle, on valorisera son identité et on renforcera sa culture et ses actes discursifs propres à l'environnement rural.

Le discours enseignant rural doit donc, en principe, reconnaître et valoriser les savoirs locaux. Car les enseignants « apportent ainsi non seulement leurs connaissances académiques, mais aussi leurs connaissances et savoirs locaux et régionaux » (Dietz, 2010 : 65 (traduction de la revue). De plus, le discours doit promouvoir et développer la dialogique, ce qu'il pourra réaliser dans la mesure où il favorise la participation active de ses élèves. Enfin, le discours doit être marqué par l'affectivité et un profond sens de la transformation dans le lexique, sans perdre son empreinte et son idiosyncrasie contextuelle, marquées par la ruralité. Ainsi, il favorise la formation des identités des élèves ruraux, ce qui influence favorablement leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance.

En milieu rural, le discours de l'enseignant revêt une signification encore plus dense. Dans ce milieu, la classe n'est pas séparée, isolée de la vie communautaire, mais elle est imbriquée dans les dynamiques rurales et les cosmovisions locales. Comme le souligne Freire (1997), l'éducation doit être un acte de dialogue authentique, qui parte des conditions réelles des élèves et non d'une logique urbaine ou technocratique qui ignore la richesse du monde rural. À ce sujet, Cruz Aguilar (2020 : 197) exprime :

La conception éducative de Freire est une éducation qui cherche le plein et authentique développement de l'autre, car elle se constitue dans la juste mesure où l'autre se constitue ; c'est un acte biophilique qui cherche le plein développement de la liberté, du dialogue, de la communication, du développement avec et par l'autre (traduction de la revue).

Cette vision freirienne se consolide dans ce qu'on appelle aujourd'hui l'altérité. Ainsi, le discours doit être libérateur et promoteur du dialogue et de l'autonomie de l'élève. Sous ce prisme, il faut signaler qu'il est nécessaire de comprendre que le discours de l'enseignant dans les espaces ruraux doit être conçu comme un acte communicatif contextualisé, dialogique et situé. De sorte qu'il ne pourra jamais être un exercice discursif caractérisé par la neutralité ou l'impartialité. Il a sa propre charge subjective. Par conséquent, il faut interpréter qu'il comporte et contient des décisions sur quoi et comment dire, et ces décisions influent directement sur la manière dont les élèves ruraux comprennent et resignifient leur monde. Il est donc fondamental que le discours enseignant en milieu rural favorise une pratique dialogique, caractérisée par la médiation culturelle. Sous cette orientation, on renforcera l'estime de soi, la participation, le respect, l'idiosyncrasie et la dignité des élèves du milieu rural.

En outre, en ce qui concerne le discours de l'enseignant en milieu rural par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est indispensable de mentionner que, sur ce sujet, le discours enseignant est une composante essentielle des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, se configure une manière qui permet aux élèves d'interagir avec le langage et ainsi de développer des compétences communicatives. De même, le néo-apprenant va générer une approche de la production textuelle et de la compréhension de la lecture, de manière agréable, significative et utile pour son agir dans la communauté rurale. Par conséquent, son impact transcende la classe et devient un facteur déterminant dans la construction de la pensée critique et dans l'appropriation des pratiques de lecture et d'écriture.

En conséquence, la manière dont les enseignants structurent leur discours influence directement la compréhension en lecture et la production écrite des élèves. Pour cela, ils emploieront des stratégies comme la reformulation, les questions ouvertes et la connexion avec les savoirs préalables, permettant une approche significative du texte, favorisant la réflexion et l'analyse. De plus, l'enseignement de la lecture n'est pas seulement une question technique, mais il est inséré dans des dynamiques sociales et politiques qui affectent sa mise en œuvre dans divers contextes.

En milieu rural, par exemple, l'accès limité à des matériels adéquats et le manque de formation spécifique dans les processus de lecture peuvent générer des difficultés dans l'appropriation des connaissances. Ce qui doit être remédié par l'enseignant par son agir discursif et la production de ressources significatives. Et ainsi il favorisera et consolidera la production textuelle dans la classe. Et, dans cette veine, il devra dépasser l'action conventionnelle, singulière et spécifique de corriger les erreurs. Pour cela, il utilisera des messages de retour effectifs. Il générera l'habileté à argumenter avec le discours oral et à réaliser des analyses de textes, afin de consolider les compétences communicatives et le développement d'une écriture avec sens et signification.

Enfin, il est important de valoriser que le discours de l'enseignant qui travaille en milieu rural ne doit pas être compris exclusivement comme un moyen transmetteur de savoirs ; ce discours doit être la manière dont on favorise la formation de citoyens critiques et réflexifs. En somme, le discours de l'enseignant du milieu rural, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture, est fondamental, décisif et crucial pour la formation d'êtres humains capables d'interagir avec le monde à travers le langage, ce qui leur permettra en outre de devenir des agents de transformation sociale. C'est l'aspiration vers laquelle tendra l'enseignant du milieu rural, car par son discours il sera un modèle pour ses élèves du milieu rural.

Méthodologie

Dans le développement du présent discours académique, il s'appuie sur la recherche réalisée selon l'approche qualitative, dont l'objectif était d'examiner les référentiels de qualité proposés par le Ministerio de Educación Nacional (Colombie) sélectionnés et leur intégration ou non dans le discours des maîtres des institutions scolaires du secteur rural dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme partie de l'alphabétisation. En ce qui concerne le recueil des informations, on a utilisé la technique documentaire et, en cohérence avec cela, on a procédé à des lectures de : (a) les référentiels de qualité du [Ministerio de Educación Nacional \(2022\)](#), spécifiquement les lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane et les standards de base de compétence en Langage avec des catégories d'analyse, pour ensuite rechercher l'intégration qu'établit le maître dans son discours ; (b) le plan de classe de chaque enseignant ; (c) le profil qu'offrait l'université dans la formation des « Becas por la excelencia docente ».

En conclusion, le manque d'alignement du processus formatif en consonance avec les besoins du secteur rural dans l'exercice de la tâche éducative limite gravement l'effectivité de l'enseignement. En ce sens, [Díaz Barriga \(2019\)](#) soutient que l'enseignant doit reconstruire son travail et faire une analyse de sa formation. Il est vrai que le professeur doit transformer sa pensée, de manière évolutive et consciente. Par conséquent, il doit transcender les méthodes qui se sont avérées insuffisantes dans son processus d'enseignement et se distinguer par l'inclusion d'une didactique innovante. Pour cela et à cette fin, il est fondamental que l'enseignant reçoive une formation continue. Ou, en termes récents, un développement profésiographique, comme une référentialité au processus de croissance et de



formation continue d'un professionnel dans son champ d'action. Ce processus concerne à la fois les habiletés, les connaissances, ainsi que le processus d'adaptation aux changements qui surviennent dans l'environnement de travail.

C'est donc un processus de renouvellement, qui dépend de la volonté de l'enseignant à s'adapter au changement continu qui se produit dans la société de la connaissance. Actuellement, l'innovation technologique amène l'enseignant à devoir se former comme sujet autonome et leader dans l'enseignement, prêt aux changements du quotidien, pour ne pas être déplacé. Exemple en est la disruption de l'Intelligence Artificielle (IA), qui doit être connue et maîtrisée par l'enseignant, pour soutenir ses propres processus et également les processus d'apprentissage de ses élèves. Cette situation requiert un enseignant empowé de sa profession qui enquête sur sa pratique dans la classe et intègre des groupes de recherche qui contribuent à approfondir le comment de la didactique de la lecture et de l'écriture dans le multigrade.

Par ailleurs, il faut signaler que dans le développement du présent article, on a intégré, de manière réflexive, l'utilisation d'intelligence artificielle générative : [Microsoft Copilot \(2025\)](#), [Gemini, Google \(2025\)](#) et [Microsoft Copilot \(2025\)](#) comme outils d'aide à l'organisation des idées, à la structuration préliminaire de sections thématiques et à l'exploration de possibilités discursives. Cette collaboration n'a pas remplacé l'exercice critique ni l'autorité académique, mais s'est inscrite dans une logique de co-construction qui reconnaît la médiation technologique comme une possibilité créative et épistémiquement située.

158

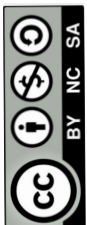
C'est pourquoi l'utilisation de cet outil s'est articulée avec une attitude éthique et réflexive, privilégiant la validation des contenus proposés, l'ajustement au cadre théorique sélectionné et la cohérence avec l'approche pédagogique et méthodologique de l'étude. En ce sens, l'IA a été utilisée comme une ressource complémentaire ayant permis d'enrichir le processus d'écriture académique, sans compromettre la rigueur de la recherche ni la singularité du « sentipensar » des auteurs.

Résultats sur le discours de l'enseignant rural dans la mise en œuvre des référentiels de qualité : son intégration

Les enseignants des territoires isolés, dans la mise en œuvre des référentiels de qualité de Langage, se concentrent sur le développement de compétences nécessaires pour potentialiser l'enseignement. C'est pourquoi, dans les pratiques de lecture et d'écriture, ils favorisent des situations avec une variété d'éléments spécifiques ; c'est-à-dire qu'ils font des ajustements cohérents aux contenus pour que l'apprenant pense et résolve des situations de son environnement. Ainsi, les contextes proposés amènent le sujet à analyser, comprendre et utiliser ceux-ci pour la construction de la compétence.

En ce qui concerne les standards de base de qualité de Langage, ils se concentrent sur le développement de compétences nécessaires pour potentialiser l'enseignement. C'est pourquoi l'enseignant, dans l'instruction de la lecture et de l'écriture, favorise des situations avec une variété d'éléments spécifiques, c'est-à-dire qu'il fait des ajustements cohérents aux contenus pour que l'apprenant pense et résolve des situations de son environnement. Quant aux environnements d'apprentissage qui favorisent l'analyse et la compréhension de la lecture et de l'écriture pour développer la compétence.

Quant à la catégorie de production textuelle, les compétences de ces processus sont concentrées sur le progrès de ses premières graphies. C'est pourquoi il reconnaît le son des lettres et le but que cela a dans la construction du mot parlé avec le mot écrit. Pour cela, l'enseignant étudie les interven-



tions didactiques pertinentes dans le développement des compétences, les modifie et les incorpore dans l'apprentissage. Ainsi, les pratiques sont orientées vers la potentialisation dans l'ordre de la lecture et de l'écriture pour être exécutées avec compétence par l'apprenant (Kaufman, 2007).

À tout cela, les écrits des étudiants nécessitent que l'enseignant donne de l'importance aux pré-savoirs (hypothèses) au début de l'écriture, car en comprenant cela, on trace une séquence d'interventions didactiques visant à contribuer à l'approche de l'écriture conventionnelle. À cet égard, Ferreiro (2010 : 134) considère : « Ce qui importe, c'est qu'il écrive et qu'il sache par expérience propre que l'écrire est un instrument utile pour communiquer avec les autres » (traduction de la revue). En d'autres termes, le maître rural doit proposer des dynamiques dans lesquelles l'apprenant parle, exprime et promeut une compétence de communication en corrélation avec l'écriture. Sur ce point, surgit la question : quelles stratégies le maître rural peut-il mettre en œuvre ? En réponse à la question, les interventions didactiques peuvent inciter l'apprenant à la communication de l'écriture et élucider des concepts d'un bon écrivain.

Pour connaître la compétence développée dans la production textuelle, on a assumé les fragments de dialogues et le guide d'apprentissage organisé collectivement par les enseignantes ayant une formation propre.

MV2 S : « On leur envoie des exercices de compréhension à la maison, on leur fait des appels pour que l'enfant lise, on leur pose des questions sur la compréhension de lecture qu'ils sont en train de faire. »

MV2 S : « Ils demandent qu'ils fassent des vidéos en train de lire et de répondre aux questions qui leur sont envoyées sur la compréhension de lecture du texte qui leur a été donné. » (traduction de la revue).

En relation avec ce qui précède, les participantes ont proposé différentes stratégies pour la production textuelle. À ce sujet, Lerner (2001) confirme : « Ce rôle actif s'exprime à travers le déploiement d'une série de stratégies de base. » (p.19) (traduction de la revue).. C'est-à-dire que celles-ci sont considérées avec l'intention de confronter l'apprenant à ses propres arguments. En conséquence, l'enseignante (**MV2 S**) dans la compétence d'expression orale a agi en collaboration avec la famille pour qu'ils modélisent la lecture à l'apprenant. Peut-être que les apprenants parleront de celle-ci et écriront leurs appréciations.

MJ.3 S : « Disons, nous allons travailler sur le crapaud. Le crapaud. Je fais un conte qui parle du crapaud, je dessine le crapaud, je fabrique une marionnette du crapaud. Que tout soit centré sur S. Que nous chantions la chanson du crapaud. Que tout tende vers l'objectif de la réussite. » (traduction de la revue).

Certes, dans l'élaboration de textes écrits, l'enseignante (**MJ.3 S**) a donné de l'importance à l'écriture de phonèmes de manière répétitive, c'est-à-dire que l'enseignante manque d'intérêt à connaître comment progresse l'apprenant ; on pourrait dire que dans la compétence de communication corrélée à l'écriture, il a manqué de proposer la réflexion consciente de celle-ci.

En ce qui concerne le processus de production textuelle, on a pris le guide d'apprentissage pour connaître le développement de celui-ci. Alors, on a mis en évidence le travail collectif dans la ressource didactique ; là, elles ont proposé de consolider le son des voyelles et de connaître différents phonèmes avec celles-ci. C'est ainsi que l'enseignement du contenu a été présenté avec une série d'activités sans séquence dans les processus. En fait, les actions ont manqué de construction avec signification dans

le développement des compétences. En somme, éduquer dans la production textuelle dans les premières années de scolarité est un processus, avec un enseignement conscient de l'intervention de la lecture et de l'écriture avec une variété d'habiletés intentionnées dans la production textuelle.

YS.4 M : « Cela ne lui vient pas si facilement ; on a dû recourir à la méthode syllabique et aux méthodes traditionnelles » [méthodes du degré premier].

YS.4 M : « Nous avons un projet qui s'appelle l'écriture de la cuisine ; nous travaillons avec des étiquettes. C'est-à-dire, ces emballages que les enfants ont chez eux. »

YS.4 M : « L'enfant lit l'étiquette ; nous avons un processus de lecture d'étiquettes et c'était très intéressant. Cela plaît à l'enfant, parce qu'il a chez lui l'emballage des courses que fait son père. » (traduction de la revue).

En accord avec ce qui précède, l'enseignant du secteur rural dans les pratiques d'enseignement dans les premières années de scolarité de la lecture et de l'écriture favorise la réflexion dans l'approche de la construction des premières graphies de l'apprenant. Pour cela, l'enseignant favorise l'écriture spontanée, sans imposer de modèles à l'apprenant (Ferreiro, 2010). Pour approfondir le sujet, dans l'enquête, la participation **YS.4M** dans la production de textes a développé la compétence de la création du discours, avec des situations de vécus (avec la lecture d'étiquettes). Bien que ce soit un acte porteur de sens pour l'apprenant, on insiste toujours sur la lecture. En fait, la production textuelle a manqué d'actions pour permettre la construction réflexive du mot. Car l'enseignante s'est préoccupée d'enseigner un phonème, c'est-à-dire que le développement des processus de la compétence d'écriture n'est pas évident, de même que chez les participantes.

160

Dans la recherche, on a pu établir que 100 % des enseignantes ayant une formation propre, pendant le processus de production textuelle, il y a une désarticulation entre la lecture et l'écriture. Cela est dû au fait qu'elles ont des lacunes dans les stratégies didactiques, qui permettraient de provoquer chez l'apprenant le développement des interventions didactiques pour atteindre la construction de l'écriture conventionnelle. Quant aux enseignants ayant une formation de bourses d'excellence du MEN (2015), 100 % des enseignants réalisent des processus pour que l'apprenant réalise la compétence de la compréhension de la lecture, mais au moment de la construction textuelle, seulement 50 % favorisent des interventions didactiques pour réaliser ces processus. Maintenant, en ce qui concerne la lecture et l'écriture, seulement 25 % des participantes favorisent chez l'apprenant l'analyse pour comprendre le sens de la construction du mot écrit.

De même, pendant l'investigation, on a trouvé que l'enseignement de la lecture et de l'écriture est inclus dans les lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane du MEN (1998). On infère que les enseignants font une étude de ces lignes directrices au moment de réaliser leurs planifications et d'adapter les stratégies en congruence avec les postulats établis pour orienter la lecture et l'écriture. Mais on découvre chez certains éducateurs que, bien qu'ils aient la connaissance des lignes directrices curriculaires, ainsi que de la fundamentation liée à cette pratique, il leur manque d'articuler ces connaissances avec la pratique dans la classe. C'est pourquoi le développement des compétences de la lecture et de l'écriture est donné pour satisfaire à des contenus, sans considérer leur accomplissement ou progrès chez les élèves. Par conséquent, on ne satisfait pas à la téléologie établie dans le curriculum, en ce qui correspond au développement de ces deux domaines du langage dans les premiers degrés de l'enseignement primaire.

Le discours de l'enseignant rural doit constituer une pratique qui considère les tensions existant dans



le contexte, tant l'historicité que le culturel. Alors, face aux référentiels de qualité promulgués par le [MEN \(1998\)](#), ledit discours ne peut être lu comme une simple appropriation technique, mais comme une médiation pédagogique qui réinterprète, resignifie et souvent résiste aux mandats standardisés. Cela implique que l'enseignant du milieu rural doit s'approprier et transformer de manière créative les indications que fournit le [MEN \(1998\)](#). Et en réalisant cette transformation, il va articuler le savoir pédagogique, le contexte et son empreinte subjective. Ainsi s'achève cette dimension liée au discours enseignant et aux référentiels de qualité du MEN.

Enfin, il faut affirmer que le discours de l'enseignant qui développe son acte pédagogique en milieu rural doit assumer l'engagement de ce que [Moreno Fernández \(1998 : 155\)](#) dénomme : « La acomodación o adaptación del habla ». En ce sens, comme théorie : « L'accommodation de la parole s'intéresse aux processus cognitifs qui se produisent entre la perception du contexte social et le comportement communicationnel. » (traduction de la revue). ([Moreno Fernández, 1998 : 155](#)). Il est important de comprendre que le fondement de ce critère théorique est l'interaction communicative qui se réalise entre le locuteur et l'auditeur ou interlocuteur. Cela implique que le locuteur non seulement regarde son interlocuteur, mais interprète également son identité perçue – âge, genre, statut, affiliation groupale – et aussi le cadre situationnel – formalité, hiérarchie, intimité. Par conséquent, essentiellement, il s'agit de la manière dont les locuteurs ajustent leur façon de communiquer ; c'est-à-dire l'adaptation de leur propre parole en fonction de la personne à qui ils parlent, du contexte et de la situation sociale dans laquelle ils se trouvent tous deux. En l'occurrence, le milieu rural. Cette interaction sera nuancée et impulsée par des processus cognitifs complexes.

Conclusions

L'éducateur de l'école rurale doit planifier et proposer des stratégies significatives et attrayantes qui impactent les apprenants et explorent leurs intérêts, selon l'environnement rural dans lequel ils vivent. Nécessairement, il doit se guider par les orientations qui apparaissent dans les référentiels de qualité développés par le MEN. De cette manière, l'éducateur du milieu rural pourra s'approprier chacun des aspects liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

La formation des enseignants est importante et il faut établir des pertinences qui relient leur formation à la discipline, à la théorie et à leur travail pédagogique. Ainsi, il développera des interventions didactiques de manière à pouvoir résoudre dans la classe les désaccords qui surviennent concernant la manière dont est réalisé un enseignement de la lecture et de l'écriture désarticulé, décontextualisé et fragmenté. De cette façon, cette action met l'accent sur les aspects particuliers de la lecture et de l'écriture.

Les enseignants ruraux ne sont pas des agents passifs dans la mise en œuvre des politiques éducatives, mais ils deviennent des guides du discours que doivent développer leurs élèves. Par conséquent, il faut reconnaître que le discours de l'enseignant est un acte de justice épistémique et politique. En ce sens, il est urgent d'avoir un regard différencié, dialogique et situé dans la construction des politiques publiques éducatives, spécialement dans les contextes ruraux historiquement marginalisés.

Les politiques tendent à se concentrer sur des standards universels qui, bien que nécessaires, courent le risque d'homogénéiser des processus qui requièrent précisément le contraire : diversité, flexibilité et sens. Le cas de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en zones rurales le démontre clairement : l'apprentissage prend davantage de sens lorsqu'il part de l'expérience de l'enfant, de son langage oral, de son contexte, de ses questions. Promouvoir des stratégies qui donnent de la valeur aux pré-

savoirs et qui suscitent l'écriture comme forme de communication.

Les enseignants ruraux ont besoin de réinterpréter les référentiels de qualité dans leur pratique éducative. C'est pourquoi le MEN doit promouvoir avec les éducateurs des espaces pédagogiques pratiques pour la reconstruction des référentiels de qualité régionaux qui incluent le contexte culturel de l'élève et les rythmes propres de l'apprentissage. Cet exercice devient une expérience qui construit des politiques éducatives contextualisées à la réalité.

L'accommodation de la parole n'est donc pas simplement « changer la façon de parler ». C'est un processus dynamique et complexe qui implique comment nous percevons notre environnement social, comment notre cerveau traite cette information et comment, en conséquence, nous modifions stratégiquement notre communication pour atteindre certains objectifs interpersonnels, que ce soit pour construire des ponts, marquer des différences ou maintenir le statu quo. C'est une preuve de l'incroyable flexibilité et adaptabilité du langage humain dans son interaction avec la société.

Enfin, il faut affirmer que le discours de l'enseignant est bien plus que la simple transmission de contenus. Il se configure plutôt comme un acte communicatif complexe, profondément humain – on ne peut perdre la dimension humaniste – qui incarne une pluralité de dimensions : cognitives, affectives, éthiques et symboliques. En ce sens, le discours du maître – et plus encore celui de l'enseignant rural – est un acte dans lequel convergent non seulement des savoirs pédagogiques, mais aussi des intentions formatrices, des liens émotionnels et des horizons de sens qui s'entrelacent dans chaque interaction avec ses élèves, ce qui lui confère un sens et une signification compréhensible. Il s'agit plutôt d'un acte communicatif ourdi d'intentions, d'affects et de significations qui construit un espace de rencontre humaine.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.

Conflit d'intérêts : Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs du présent article déclarent qu'ils n'ont pas employé d'intelligence artificielle dans son élaboration.

162

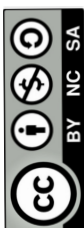
Déclaration des rôles des contributeurs

Auteur	Rol desempeñado
CPJ	Développement de l'idée ou du concept du projet, réalisation de recherches et collecte de données, rédaction et édition du contenu.
CCAF	Conseiller méthodologique et directeur du développement de la recherche. Correction de style et édition du contenu.

Références

Báez, M. et D'Ottavio, M. (2019). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. <https://rehip.unr.edu.ar/items/f501e28d-a21f-4335-b111-87b8db0caec4>

Bonilla-Mejía, J. Londoño-Ortega, E. Cardona-Sosa, L. et Trujillo-Escalante, L. (2018). "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana*. Número 276, <https://repositorio.banrep.gov.co/server/api/core/bitstreams/f48bd891-2007-4433-9ea1-4e5210c370aa/content>



- Bourdieu, P., et Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.ª ed., P. Fernández, Trad.). Ediciones Laia. (Trabajo original publicado en 1970)
- Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>
- Carrero Arango, M. et González Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. 19, 79-89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1377/1312>
- Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2024). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*. 36, 91-120. https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_Paramillo_2021_Digital_7.pdf
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24, (78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2019). *La profesión del docente*. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (3(2),55-75). <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rev.-Ed.-Inc.-Vol32C2-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ferreiro, A. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres gráficos. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf
- Ferreiro, A. (2010). La enseñanza primaria en el medio rural. Quinta Edición. *Sección: Del escribir y del hablar*. Uruguay: Departamento de Educación para el medio rural Centro Agustín Ferreiro.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gemini, Google (2025). *Asistencia de redacción mediante inteligencia artificial sobre el discurso del docente en el medio rural*.
- Giles, H. Taylor, D. et Bourhis, R. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. In *Language in Society*, number 2, (pages 177-192). https://www.academia.edu/19637517/Towards_a_theory_of_interpersonal_accommodation_through_language_some_Canadian_data
- González Lira, A. Becerra Silva, M. et Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359). <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf>
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Grupo Editor S.A.



Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>

Ley 115, *Ley General de Educación (1994)*. Publicada el 8 de febrero de 1994.

Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes. Año VII. Volumen VII. N° 1. Edición Especial. 2024. (pp. 150 – 167). <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf>

Microsoft Copilot. (2025, junio 19). El discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura [Comunicación con modelo de lenguaje IA]. Microsoft. <https://copilot.microsoft.com>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Proyecto de Educación Rural*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-329722.html>

164

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa todos a aprender*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial 44.840*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_recurso_1.pdf

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

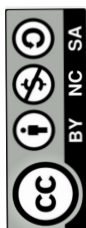
Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana*, 52(7), 1-14. <https://rieoei.org/rie/article/view/1762>

OpenAI. (2025, junio 19). *Asistencia generada por ChatGPT sobre el discurso del docente rural*. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

Sánchez Cardona M. (2016). *Capítulo II. La cultura de la paz: teoría y realidades*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/36560/38479/154479>

Santamaría-Cárdaba, N. et Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura Zientífica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176.



https://www.researchgate.net/publication/347334358_La_escuela_rural_una_revisión_de_la_literatura_científica_The_Rural_School_A_Review_of_the_Scientific_Literature

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf

Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf>

Silva Zapata, B. et Rodríguez Bedoya, M. (2022). *La educación rural en Latinoamérica: una mirada desde la perspectiva psicoeducativa de la cognición situada*. Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc1fa551-51c3-4669-92ce-ca5304f5a08e/content>

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf

Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

Van Dijk, T (1997). *El estudio del discurso*. [Documento en línea]. Elena Malengo (Trad.). <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Date de réception de l'article : 20 mars 2026

Date d'acceptation de l'article : 9 avril 2026

Date d'approbation pour la mise en page : 13 avril 2026

Date de publication : 30 juin 2026

Notes sur les auteurs

** Alba Lucía Barajas Lizarazo est Licenciée en Éducation de la petite enfance avec emphase sur l'Art et la Ludique. Spécialiste en Enseignement des Mathématiques. Master en Éducation de l'Universidad Industrial de Santander. Docteure en Éducation de l'Universidad Nacional del Rosario (Argentine). Actuellement enseignante à l'école primaire à l'Institución Aguada de Ceferino, municipalité de Girón (Santander). Courriel : albalucia0369@yahoo.es

*** Adrián Filiberto Contreras-Colmenares est Professeur Émérite de l'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. Master en Éducation, mention Administration Éducative. Docteur en Éducation, Avocat. Chercheur PEI. ULA. Programme de Promotion du Chercheur (PPI) n° 6263. Professeur invité aux Programmes de Master et de Doctorat de plusieurs Universités. Ex-coordonateur du Conseil Juridique de la Direction de la Culture de l'État de Táchira. Courriel : adriancontreras@ula.ve



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.

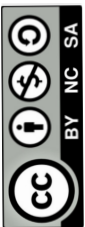
166

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.

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).

168

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.

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. 7, N° 14
(Juillet - Décembre)
2026

Réseaux Sociaux:

X  @iesip_uni
 iesip.edu.ve

