

Composante émotionnelle et performance académique

Componente emocional y el rendimiento académico

 Héctor Iván Velásquez López**
<https://orcid.org/0000-0001-9648-3091>
 La Estrella, Département d'Antioquia / Colombia

 Clara Inés Castañeda Escobar***
<https://orcid.org/0009-0004-7843-8413>
 La Estrella, Département d'Antioquia / Colombia

Reçu: Févrierr / 26 / 2024 **Révisé:** Février / 28 / 2024 **Accepté:** Avril / 10 / 2024

Comment citer: Velásquez, L. H. I. et Castañeda, E. C. I. (2024). Composante émotionnelle et performance académique. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 133-146.

* Doctorante en Sciences de l'Éducation avec spécialisation en Recherche, Évaluation et Formulation de Projets Éducatifs, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panama. Master en Psychopédagogie de l'Université Pontificale Bolivarienne, Medellín, Colombie. Psychologue de l'Université d'Antioquia, Medellín, Colombie. Enseignant conseiller à l'I.E. Carlos Enrique Cortés Herrera, Municipio de Itagüí, Antioquia, Colombie. Courriel: hectoerlopez.est@umecit.edu.pa

*Doctorante en Sciences de l'Éducation avec spécialisation en Recherche, Évaluation et Formulation de Projets Éducatifs, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panama. Master en Éducation de l'Université de Medellín, Colombie. Licenciée en Éducation Préscolaire de l'Université d'Antioquia, Medellín, Colombie. Enseignante en Éducation Primaire à l'I.E. San José Obrero, Municipio de Medellín, Antioquia, Colombie. Courriel: clarain1204@gmail.com



Résumé

Cet article fait partie d'une thèse de doctorat qui met l'accent sur les composantes émotionnelles et la performance académique. Son objectif était de déterminer la relation entre les composantes émotionnelles et la performance académique des étudiants dans les institutions éducatives de Medellín, Antioquia. L'étude a suivi les procédures du paradigme positiviste avec une approche quantitative, utilisant un type d'étude de base et un niveau de corrélation. L'échantillon était composé de 24 enseignants et 36 étudiants, auxquels un instrument de 60 items a été administré. Les résultats ont montré l'existence d'un coefficient de corrélation positive forte et significative entre les variables ($r = 0,878$, $p < 0,005$). Cela indique que lorsque le composant émotionnel augmente, la performance académique augmente également. Par conséquent, il a été conclu que la force de cette corrélation est élevée, ce qui soutient l'importance d'aborder les émotions des étudiants dans l'enseignement. De plus, la signification statistique des résultats indique que cette relation n'est pas aléatoire, mais constitue une découverte significative.

Mots-clés: composante émotionnelle, performance académique, relation, éducation.

Resumen

El presente artículo hace parte de una tesis doctoral, en la cual se hace énfasis en los componentes emocionales y el rendimiento académico, por lo que su objetivo se centró en determinar la relación entre el componente emocional y el rendimiento académico de los estudiantes en las instituciones educativas de Medellín, Antioquia. El estudio siguió los procedimientos del paradigma positivista con enfoque cuantitativo, mediante un tipo de estudio básico y nivel correlacional. La muestra estuvo constituida por 24 docentes y 36 estudiantes, a quienes se les aplicó un instrumento de 60 ítems. Los resultados demostraron que existe un coeficiente de correlación positiva significativa fuerte y significativa entre las variables ($r = 0,878$, $p < 0,005$). Esto indica que a medida que aumenta el componente emocional, también lo hace el rendimiento académico. Por lo que se concluyó que, la fuerza de esta correlación es alta, lo que respalda la relevancia de abordar las emociones de los estudiantes en la enseñanza. Además, la significancia estadística de los resultados indica que esta relación no es aleatoria, sino que es un hallazgo significativo.

Palabras clave: componente emocional, rendimiento académico, relación, educación.

Introduction

Le coronavirus Covid-19 a affecté les sociétés du monde entier, perturbant négativement les individus et les systèmes de production. Par conséquent, le système éducatif a été influencé de manière égale ou plus grande que le système productif pour s'adapter aux mesures adoptées pour freiner la crise sanitaire. Ainsi, les écoles ont été fermées et les étudiants ont suspendu les cours en présentiel ; la nature inattendue du problème a obligé les autorités à prendre des me-



sures draconiennes et à suivre les directives de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2020). De cette manière, le système éducatif s'est vu contraint de migrer vers des plateformes technologiques virtuelles pour garantir la continuité des apprentissages dans les écoles.

À cet égard, la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco, 2020) ont affirmé que la crise sanitaire a transformé le processus éducatif dans de nombreuses écoles de plus de 190 pays, dans le but de contrôler la propagation du virus et de réduire les chaînes de contagion. Les rapports de ces organisations montrent qu'au début de la pandémie, plus de 1,2 milliard d'étudiants dans le monde entier et à tous les niveaux éducatifs ont été contraints de rester chez eux sans pouvoir se rendre à l'école.

De plus, Pérez *et al.* (2022) soutiennent qu'il est potentiellement important, du point de vue biosociologique, de travailler sur les émotions afin que les individus puissent traiter les informations qu'ils absorbent à travers les stimuli présents dans les environnements social, familial et scolaire. Cela signifie qu'il est important de développer l'intelligence émotionnelle afin que les personnes puissent gérer leurs émotions face à tout problème qui se présente, en appliquant des capacités et des compétences pour maintenir une santé mentale réussie ; ces mécanismes pour apprendre des compétences émotionnelles influent sur le comportement et sur la manière dont chaque être humain fait face à des situations spécifiques.

Pour toutes ces raisons, on peut en déduire que le rôle des émotions dans les situations éducatives est essentiel, ce qui rend urgent approfondir l'incidence de l'intelligence émotionnelle dans la détermination des réalisations d'apprentissage des étudiants. C'est ainsi que pendant longtemps, des transformations significatives ont été apportées aux processus d'enseignement et d'apprentissage pour promouvoir la formation intégrale des étudiants, en développant leurs connaissances, leurs compétences et leurs aptitudes dans les domaines cognitif, social, moral et émotionnel. Cette notion de compétence inclut la capacité à s'adapter à des réalités changeantes et à s'intégrer avec succès dans les différents environnements qui nécessitent une gestion émotionnelle adéquate. Par conséquent, il est particulièrement important de développer la compétence émotionnelle dans les premiers niveaux d'enseignement (Villalobos & Riquelme, 2022).

Selon la proposition de Lozano *et al.* (2022), après ce qui a secoué l'humanité en 2020 (SARS-COVID 19), ce qui a entraîné des changements drastiques dans la vie des personnes au niveau individuel, social et même dans les processus productifs, l'auteur souligne que cette situation a généré des moments d'angoisse et d'anxiété, surtout chez la population infantile qui ne parvenait pas à comprendre la situation et était soumise aux mesures sanitaires, comme c'était le cas de cesser de fréquenter leurs écoles.

Selon Núñez & Llorent (2022), en se référant au contexte latino-américain, diverses études ont souligné que l'impact émotionnel de la pandémie s'est manifesté de manière significative chez les enfants. Ils ont été affectés par la peur et l'insécurité, développant des comportements qui



persistent encore aujourd'hui, marquant leur comportement dans la post-pandémie. C'est ainsi que l'on observe encore de nombreux étudiants présentant des traits de peur, d'insécurité et de repli, entre autres manifestations émotionnelles.

De même, selon les données d'Amérique latine, environ 160 millions d'étudiants n'ont pas pu fréquenter leurs écoles, ce qui a entraîné des perturbations émotionnelles généralisées. Cette situation a exposé les étudiants à une transformation intégrale dans tous les aspects de leur vie. Par conséquent, il est impératif que les écoles recherchent les outils nécessaires pour faciliter l'adaptation des enfants au nouvel environnement scolaire post-pandémique, en se concentrant particulièrement sur le développement de leur intelligence émotionnelle (Simeón *et al.*, 2021).

Cependant, ce qui est observé dans les compétences socio-émotionnelles des étudiants dans d'autres contextes ne diffère pas de la réalité en Colombie. Malgré la mission fondamentale de l'école, qui consiste à promouvoir le développement de compétences intellectuelles et émotionnelles chez les étudiants, on constate qu'ils sont confrontés à des défis similaires. L'objectif est que les étudiants acquièrent une connaissance émotionnelle qui leur permette d'évoluer en tant qu'individus et de relever de manière équilibrée les défis de leur environnement social.

Dans ce sens, il est nécessaire que l'école travaille sur les compétences socio-émotionnelles qui conduisent à l'équilibre et à la stabilité psychologique des enseignants, surtout en période post-pandémique où l'on observe des comportements de distanciation entre les étudiants, de l'apathie, des insécurités et de l'intolérance, qui se terminent souvent par des affrontements et des cris. On peut affirmer que les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent avoir un impact significatif sur l'apprentissage. Principalement, les émotions positives favorisent l'apprentissage, ce qui conduit l'étudiant à se concentrer, renversant toute prédisposition. Les élèves peuvent ainsi éprouver un plus grand intérêt et s'engager dans l'école, ce qui conduit à retenir et à mieux comprendre les informations qui leur sont fournies (Acosta, 2022).

En revanche, du point de vue des émotions négatives, celles-ci peuvent interférer avec l'apprentissage. Une personne peut se sentir bloquée, distraite et angoissée, ce qui interfère avec les processus d'apprentissage et la capacité à retenir des informations. Tout cela montre la nécessité de reconnaître et de gérer les émotions dans les processus pédagogiques. Il ne s'agit pas nécessairement de faire intervenir un psychologue pour les traiter ; l'enseignant peut les travailler en acquérant des informations scientifiques appropriées et en travaillant sur toutes les émotions qui représentent un retard par rapport au développement académique et social de l'étudiant (Ferreira *et al.*, 2023).

Dans cette même ligne de pensée, selon Soto *et al.* (2023), les enseignants contribuent au développement des compétences émotionnelles de leurs élèves de plusieurs manières, parmi lesquelles figurent la pratique de l'empathie et de l'observation : les enseignants doivent interagir avec chaque élève comme un être particulier et comprendre que chacun a des besoins et des situations émotionnelles différents. Ces informations peuvent être utilisées pour trouver de nouvelles façons de gérer leurs émotions et promouvoir un sentiment de confiance. De plus, l'en-



seignant doit créer un environnement sûr et respectueux, car un contexte respectueux, tolérant et empathique est essentiel pour que les apprenants se sentent en sécurité pour partager leurs émotions et leurs sentiments.

D'autre part, [Bermúdez \(2022\)](#) souligne que les élèves ne doivent pas seulement être enseignés à être pensants et rationnels, mais leurs façons de penser, d'agir et surtout de ressentir doivent être prises en compte, c'est ainsi qu'on éduque avec intelligence émotionnelle dans le système éducatif colombien. Par conséquent, les enseignants doivent créer des environnements favorisant la communication ouverte et empêchant la discrimination, et ils doivent également mener des actions d'exploration émotionnelle : les enseignants peuvent concevoir des activités qui aident les apprenants à examiner et à percevoir leurs propres émotions et celles des autres.

Selon [Acosta et Blanco \(2022\)](#), les enseignants jouent un rôle important dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, en facilitant leur compréhension et leur gestion efficace des émotions. De plus, ils considèrent qu'il est important de souligner l'influence des émotions sur la mémoire, car il y a une amélioration de la capacité à se souvenir des expériences lorsqu'elles sont associées à des émotions positives, tandis que les expériences liées à des émotions négatives peuvent créer des barrières à la rétention des connaissances. Par conséquent, il est important de prendre en compte les dimensions émotionnelles lors de la conception de stratégies et de méthodes éducatives.

Selon [Acosta & Blanco \(2022\)](#), les composantes émotionnelles ont une grande importance dans le processus d'apprentissage. Premièrement, parce que les émotions agissent comme une motivation pour l'apprentissage. Lorsque les personnes sont motivées ou intéressées par le sujet traité, elles ont tendance à être plus réceptives et à prêter plus d'attention à toutes les informations qu'elles reçoivent. Deuxièmement, si un élève ressent de la frustration, de l'anxiété ou est stressé, il aura du mal à prêter attention, car ces émotions interfèrent souvent avec les processus d'apprentissage et la rétention des informations, ce qui peut affecter sa capacité à apprendre.

De plus, les émotions affectent également la mémoire. Lorsqu'une expérience est évaluée positivement, cela améliore la capacité à s'en souvenir avec le temps. Cependant, lorsqu'une expérience est associée à une émotion négative, cela peut créer une barrière à la rétention des connaissances, car le cerveau évite de se souvenir de l'expérience négative ([Suárez & Castro, 2022](#)).

C'est ainsi que [Núñez & Llorent \(2022\)](#) estiment que les composantes émotionnelles doivent être associées à l'intelligence émotionnelle dans les établissements éducatifs, en leur donnant la connotation d'intelligence, elles peuvent être éduquées, conçues comme une zone ou une dimension de l'élève qui doit être prise en compte dans sa formation intégrale, tout comme on n'enseigne pas les mathématiques et on néglige le langage, de même, on ne peut pas développer les compétences cognitives en négligeant les compétences émotionnelles.

Dans ce sens, l'intelligence émotionnelle fait référence à la manière de se connaître et de se



contrôler ses propres sensations et émotions afin de réguler les comportements et les réponses à tout stimulus. [Gardner \(2016\)](#) la définit comme le potentiel biosociologique dont dispose tout être humain pour traiter les informations reçues à travers les stimuli générés dans son environnement social et/ou familial. Cela signifie que cette intelligence peut être travaillée de manière à ce que les individus puissent réguler leurs réactions face à certaines circonstances, c'est-à-dire que selon la proposition de l'auteur, cette intelligence confère aux personnes des capacités et des compétences pour gérer leurs sentiments. Cela signifie que l'IE est un ensemble de compétences, d'attitudes, d'aptitudes et de compétences qui déterminent le comportement, les réactions ou l'état mental d'une personne.

Pour [Muzzio & Strasser \(2022\)](#), l'intelligence émotionnelle représente un ensemble de compétences cognitives et non cognitives latérales qui sont directement et fondamentalement liées au comportement et aux activités des individus dans tous les domaines de compétence, y compris le comportement et l'action. Ainsi, d'une certaine manière, la façon dont vous traitez les gens est la façon dont vous exprimez vos sentiments. Cela implique que l'intelligence émotionnelle est la capacité humaine à identifier les émotions en soi et chez les autres, à se motiver et à bien gérer les relations.

Cependant, [Duque \(2022\)](#) souligne que l'intelligence émotionnelle peut être un déclencheur du succès ou de l'échec des individus car les émotions répondent à des stimuli à la fois internes et externes, ce qui signifie qu'elles peuvent être modulées par des facteurs externes. Cela montre qu'il est possible d'ajuster les émotions par des stratégies et des processus externes au sujet lui-même. En tenant compte de cette proposition, les enseignants doivent être conscients que l'intelligence et la connaissance sont liées aux émotions et que pour obtenir des avantages en termes de performance académique, il est nécessaire de travailler cette intelligence (émotionnelle), ce qui permet une compréhension de l'élève de lui-même et par lui-même, apportant ainsi l'auto-contrôle et la discipline personnelle. Par conséquent, il est important de souligner que l'intelligence émotionnelle est la capacité à traiter l'information avec précision et efficacité, y compris la capacité à percevoir, assimiler, comprendre et réguler les émotions. Cela indique que la première étape pour le développement de cette intelligence est la reconnaissance de ses propres émotions et sentiments, car cela permettra à la personne d'établir ses propres schémas de réponse aux stimuli externes et internes.

[Paoloni & Schlegel \(2022\)](#) indiquent que la compétence est représentée par un ensemble de capacités, compétences et aptitudes qui influencent la capacité propre à réussir à relever les défis environnementaux. Cette affirmation indique qu'il est possible de modifier et de développer des compétences pour encadrer de manière plus efficace le développement des individus en tant que personnes, à la fois professionnellement et socialement.

En tenant compte de tous ces arguments, une situation se présente dans certaines institutions de Medellín, Antioquia, en Colombie, où les élèves se distraient facilement, ont du mal à se concentrer sur ce qui leur est dit, rencontrent des difficultés à interagir avec leurs camarades, à communiquer avec les enseignants, en plus de manifester des comportements perturba-



teurs. C'est pourquoi, en leur appliquant le test de Goleman sur l'intelligence émotionnelle, des faiblesses ont été mises en évidence dans l'auto-contrôle, la connaissance de soi, l'empathie, la communication et l'estime de soi. Par conséquent, l'étude s'est concentrée sur la détermination de la relation entre les composantes émotionnelles et la performance académique

Méthodologie

L'étude s'est conformée aux processus positivistes avec une approche quantitative et de type corrélationnel. À cet égard, [Acosta \(2023\)](#) définit l'approche quantitative comme étant liée au paradigme positiviste, c'est-à-dire qu'elle obéit à ses caractéristiques d'une seule méthode, mathématique et de prédiction des résultats. Ce courant de paradigme examine l'objectivité d'un problème à travers la vérification empirique causale, ainsi que ses effets, plutôt que de rechercher des inférences subjectives des faits, et examine l'objectivité du problème en collectant des informations quantitatives à son sujet. L'objectif est d'évaluer la situation créée à travers les variables, les dimensions et les indicateurs ; ces études quantitatives reflètent un mécanisme numérique, une fréquence qui permet de tirer des conclusions spécifiques pouvant être généralisées en tant que données pour mesurer certains comportements.

En fonction du problème présenté et des objectifs proposés, l'étude a cherché à mesurer deux variables pour voir si elles sont liées dans un même sujet et à analyser les corrélations. Pour [Hernández et Mendoza \(2018\)](#), le but des études de corrélation est de déterminer le degré de relation ou d'association (non causalité) entre deux variables. Ainsi, en raison de la nature de l'étude, elle avait une portée descriptive des réalités observées, étant également considérée comme fondamentale, car elle cherche à approfondir la connaissance des composantes émotionnelles pour déterminer dans quelle mesure elles sont liées aux apprentissages.

De plus, elle analyse le problème pour connaître et décrire les propriétés et dimensions des variables impliquées dans l'étude. Un questionnaire a été conçu comme instrument pour que les enseignants répondent sur les comportements observés chez leurs élèves, de même, les élèves eux-mêmes ont rendu compte de leurs actions et émotions, ce qui a permis de mesurer les variables à travers leurs dimensions et indicateurs. Il a été administré à 24 enseignants et 36 élèves de septième année, qui ont bénéficié de l'autorisation de leurs représentants légaux ; il convient de noter qu'un questionnaire facile à comprendre leur a été administré, qu'ils ont rempli selon des instructions claires. Quant aux enseignants, un questionnaire leur a été administré pour mesurer leur perception du développement socio-émotionnel des élèves. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS version 21.

Résultats

Les résultats proviennent de l'agrégation des informations (données) en fréquences en considérant les réponses des enseignants et des élèves. Dans ce sens, elles ont été principalement



tabulées dans des tableaux Excel en attribuant une valeur numérique à chaque option de réponse.

Tableau 1
Composante émotionnelle

Indicateurs	Niveaux											
	Bas				Regular				Élevé			
	Étudiant		Enseignant		Étudiant		Enseignant		Étudiant		Enseignant	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	%F	FR	%r	Fr	F%
Composante émotionnelle	9	25.0	6	25.0	27	75.0	18	75.0	0	0.0	0	0.0
Comunicacion	24	66.7	15	62.5	9	25.0	7	29.2	3	8.3	2	8.3
Autocontrôle	24	66.7	18	75.0	11	30.6	5	20.8	1	2.8	1	4.2
Empathie	36	100	12	50.0	0	0.0	12	50.0	0	0.0	0	0.0
Autoconnaissance	24	66.7	16	66.7	11	30.6	5	20.8	1	2.8	3	12.5
Total	36	100.0	24	100.0	36	100.0	24	100.0	36	100.0	24	100.0

Note: Élaboration personnelle (2024).

Dans le tableau 1, les dimensions de la variable des composantes émotionnelles sont présentées du point de vue des étudiants et des enseignants. On observe que 75 % des étudiants et des enseignants se situent à un niveau régulier sur cette variable, tandis que 25 % des enseignants et des étudiants se situent à un niveau bas. En ce qui concerne la dimension de la communication, 66,7 % des étudiants ont un niveau de communication bas, de même que 62,5 % des enseignants estiment que le niveau de leurs étudiants est bas. Environ 25 % des étudiants se situent à un niveau régulier, tout comme les enseignants à 29,2 %. De même, 8,3 % des enseignants et des étudiants considèrent que leur niveau de communication est élevé.

En ce qui concerne la dimension de l'autocontrôle, 66,7 % des étudiants ont un niveau de autocontrôle bas, tandis que 75 % des enseignants estiment que le niveau de leurs étudiants est bas. Environ 30,6 % des étudiants ont un niveau de autocontrôle régulier, tandis que 20,8 % des enseignants estiment avoir un niveau régulier. Seulement 2,8 % des étudiants ont un niveau élevé, selon les enseignants, ce pourcentage étant de 4,2 %.

En ce qui concerne la dimension de l'estime de soi, il a été observé que 69,4 % des étudiants ont un niveau d'estime de soi bas, tandis que 75 % des enseignants estiment que le niveau de leurs étudiants est bas. Environ 27,8 % des étudiants ont un niveau régulier, tandis que 29,2 % des enseignants estiment que leurs étudiants ont un niveau régulier.

En ce qui concerne la dimension de l'empathie, il a été constaté que 72 % des étudiants ont un niveau d'empathie bas, corroboré par 62,5 % des enseignants, tandis que 22,2 % des étudiants se situent à un niveau régulier, de même que 29,2 % des enseignants. Environ 5,6 % des étudiants ont un niveau élevé d'empathie, selon les enseignants, ce chiffre étant de 8,3 %.



Enfin, en ce qui concerne la dimension de l'autoconnaissance, 69,4 % des étudiants ont un niveau d'autoconnaissance bas, tandis que 66,7 % des enseignants estiment que le niveau de leurs étudiants est bas. Environ 11,1 % des étudiants ont un niveau élevé d'autoconnaissance, selon les enseignants, ce pourcentage étant de 12,5 %.

Tableau 2
Rendement académique

Indicateurs	Niveaux											
	Insuffisant				Moyen				Efficace			
	Étudiant		Enseignant		Étudiant		Enseignant		Étudiant		Enseignant	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Rendement académique	13	36.1	12	50.0	23	63,9	12	50.0	0	0.0	0	0.0
Participation de l'étudiant	26	72.0	17	70.8	9	25.0	4	16.7	1	2.8	3	12.5
Développement des compétences	22	61.1	18	75.0	11	30.6	5	20.8	3	8.3	1	4.2
Motivation à l'apprentissage	22	61.1	18	75.0	12	33.3	4	16.7	2	5.6	2	8.3
Total	36	100.0	24	100.0	36	100.0	24	100.0	36	100.0	24	100.0

Note: Élaboration personnelle (2024).

Les résultats du tableau 2 montrent la variable de rendement académique avec ses dimensions. On observe que, en ce qui concerne la variable, 63,9 % des étudiants présentent un rendement modéré, tandis que 50 % des enseignants considèrent que c'est le cas. En revanche, 36,1 % des étudiants ont un rendement insuffisant, et le même pourcentage des enseignants estime que leur niveau est insuffisant. En ce qui concerne la dimension de la participation des étudiants, 72,2 % des étudiants interrogés ont déclaré que leur participation est insuffisante, tandis que 70,8 % des enseignants estiment que leur niveau de participation est insuffisant. Seulement 2,8 % des étudiants ont un niveau de participation efficace, tandis que 12,5 % des enseignants estiment que les étudiants participent de manière efficace.

En ce qui concerne la dimension du développement des compétences, 61,1 % des étudiants présentent un niveau insuffisant, et selon 75 % des enseignants, leur niveau est insuffisant. Environ 30,6 % des étudiants ont un niveau modéré, tandis que 20,8 % des enseignants estiment qu'ils sont à un niveau modéré. Enfin, 8,3 % des étudiants ont un niveau efficace dans le développement des compétences, mais seulement 4,2 % des enseignants estiment qu'ils sont à ce niveau.

En ce qui concerne la dimension de la motivation pour apprendre, 61,1 % des étudiants ont un niveau de motivation insuffisant, et les enseignants estiment à 75 % que leur niveau est insuffisant. Environ 33,3 % des étudiants ont un niveau modéré de motivation pour l'apprentissage, mais seulement 16,7 % des enseignants estiment qu'ils sont à ce niveau. Enfin, 5,6 % des étudiants ont un niveau efficace de motivation, mais seulement 8,3 % des enseignants estiment qu'ils sont à ce niveau.



Tableau 3

Coefficient de corrélation entre la variable émotionnelle et la performance académique basé sur les données recueillies auprès des étudiants

			Composante émotionnelle	Performance académique
Rho de Spearman	Composante émotionnelle	Coeficiente de correlación	1,000	0,878
		Sig. (bilateral)	0,000	0,005
		N	36	36
	Performance académique	Coeficiente de correlación	0,878	1,000
		Sig. (bilateral)	0,005	0,000
		N	36	36

Note: Élaboration personnelle (2024).

Le tableau 3 montre les coefficients de corrélation de Spearman entre la composante émotionnelle et la performance académique, ainsi que les valeurs de signification associées. Pour la composante émotionnelle, on observe une corrélation positive forte et significative avec la performance académique ($r = 0,878$, $p < 0,005$). Cela indique que, à mesure que la composante émotionnelle augmente, la performance académique augmente également, et cette relation est statistiquement significative.

De manière réciproque, la performance académique montre également une corrélation positive forte et significative avec la composante émotionnelle ($r = 0,878$, $p < 0,005$), ce qui suggère que, à mesure que la performance académique augmente, la composante émotionnelle augmente également, et cette relation est également statistiquement significative.

Ces résultats indiquent une association significative entre la composante émotionnelle et la performance académique dans l'échantillon étudié, ce qui souligne l'importance de considérer les aspects émotionnels dans le contexte éducatif.

Tableau 4

Coefficient de corrélation de la variable composante émotionnelle et performance académique des informations obtenues des enseignants

			Composante émotionnelle	Performance académique
Rho de Spearman	Composante émotionnelle	Coeficiente de correlación	1,000	0,892
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000
		N	24	24
	Performance académique	Coeficiente de correlación	0,892	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000
		N	24	24

Note: Source Élaboration propre.



Dans le tableau 4, les coefficients de corrélation de Spearman entre la composante émotionnelle et la performance académique, ainsi que les valeurs de signification associées, sont présentés. Pour la composante émotionnelle, on observe une corrélation positive très forte et significative avec la performance académique ($r = 0,892$, $p < 0,001$). Cela suggère que, à mesure que la composante émotionnelle augmente, la performance académique augmente également, et cette relation est statistiquement significative.

De manière réciproque, la performance académique montre également une corrélation positive très forte et significative avec la composante émotionnelle ($r = 0,892$, $p < 0,001$), ce qui indique que, à mesure que la performance académique augmente, la composante émotionnelle augmente également, et cette relation est également statistiquement significative.

Ces résultats suggèrent une forte association entre la composante émotionnelle et la performance académique dans l'échantillon étudié, soutenant l'importance de considérer les aspects émotionnels dans le contexte éducatif.

Discussion

En ce qui concerne les composantes émotionnelles des étudiants, on a observé que la majorité présentent des niveaux bas en ce qui concerne la communication, l'autocontrôle, l'estime de soi, l'empathie et la connaissance de soi; seuls de petits pourcentages présentent des niveaux moyens et élevés, ce qui montre effectivement que les élèves ne gèrent pas bien leurs émotions. Cela implique, selon [Acosta et Blanco \(2022\)](#), que les émotions sont des facteurs qui ont une répercussion directe sur la vie des personnes et leur origine remonte aux relations familiales, qu'elles soient dues à des styles éducatifs permissifs, répressifs ou autocratiques. [Ferreira et al. \(2023\)](#) signalent de leur côté que les dysfonctionnements, les occupations des parents pour et afin de subvenir aux besoins fondamentaux et alimentaires de la famille, les amènent à négliger la formation de la personnalité, des sentiments et des émotions de leurs enfants.

Selon [Díaz & Palma \(2017\)](#), considérant que la famille ne gère pas l'aspect émotionnel des étudiants, l'école doit intervenir en présentant des mécanismes pour lier l'enseignement cognitif avec l'émotionnel. C'est pourquoi [Nussbaum \(2014\)](#) expose qu'il faut créer un axe central qui aborde les compétences menant au développement égalitaire (IE), de manière à ce que l'élève dispose d'outils lui permettant de trouver un équilibre entre l'émotionnel et le rationnel, en travaillant la cognition de manière unifiée avec les émotions, par le biais de stratégies d'apprentissage. Ainsi, la création de stratégies didactiques repose sur la définition des procédures et des ressources qui seront utilisées dans la pédagogie pour stimuler l'apprentissage des élèves dans leur globalité. C'est-à-dire, cela comprend la manière dont l'enseignant doit organiser consciemment son activité pour fixer et atteindre des objectifs conformes à la formation générale des élèves, en les adaptant à leurs besoins ([Núñez & Llorent 2022](#)).

Partant de la relation qui existe entre les composantes émotionnelles dans chacune de leurs dimensions et les processus d'apprentissage et/ou de performance académique, il est important



de développer des stratégies qui, en plus d'être structurées fondamentalement en fonction des besoins des étudiants et des exigences du cours, montrent que les besoins des étudiants ne sont pas seulement d'apprentissage. De là, les méthodologies à développer doivent s'orienter dans la même proportion aux besoins sociaux et émotionnels en raison de l'étendue de l'instruction communicative, de l'autocontrôle, de la connaissance de soi, de l'estime de soi et de la communication. Cela suggère qu'il ne s'agit pas seulement de promouvoir le progrès cognitif des étudiants. Par conséquent, la structure stratégique qui vise à promouvoir l'intelligence émotionnelle doit chercher à développer les compétences pour contextualiser l'apprentissage et clarifier l'information que reçoivent les étudiants et, bien sûr, l'amélioration cognitive.

Cependant, les systèmes éducatifs ne reconnaissent pas la structure de cette stratégie, car leur pratique a toujours été axée sur le développement de la maîtrise cognitive et le suivi des lignes directrices curriculaires, ce qui représente une faiblesse des institutions qui stipulent que les émotions doivent être enseignées car elles font partie de la personnalité de l'élève.

En ce sens, [Acosta et Blanco \(2022\)](#) soutiennent que les enseignants doivent être responsables de promouvoir l'intégrité de leurs étudiants, en recherchant leur développement cognitif et émotionnel. Cela indépendamment du fait que cela soit inclus dans le plan éducatif ou non. En ce sens, il est nécessaire de créer des stratégies de formation qui promeuvent le développement des compétences en éducation émotionnelle. La position théorique de l'auteur révèle des lacunes importantes dans la structure des stratégies de formation en gestion de l'intelligence émotionnelle dans les institutions éducatives de Medellín.

Ainsi, il est nécessaire de relier le contenu académique au contexte dans sa structure, de sorte que les enseignants doivent connaître leurs élèves, car cela leur permet de relier le contenu à leur culture. Cela suggère que, pour faire face aux émotions, les stratégies doivent être liées ou interconnectées à la culture et à l'environnement des élèves, car cela reflète leurs émotions, leur proximité avec eux.

Dans ce sens, des activités sont nécessaires pour générer des stratégies d'apprentissage liées à la gestion de l'intelligence émotionnelle, qui à leur tour favorisent la maturité émotionnelle, régulant ainsi le comportement des étudiants et améliorant leurs relations interpersonnelles. Selon [Ferreira et al. \(2023\)](#), un autre aspect à prendre en compte dans les activités de gestion de l'intelligence émotionnelle dans la structure des stratégies d'apprentissage est la flexibilité pour s'adapter aux besoins des étudiants, les motiver et les impliquer dans le processus d'apprentissage et leur développement émotionnel, ce qui nécessite un travail coordonné et une orientation des étudiants pour qu'ils puissent organiser simultanément leur formation.

D'une perspective différente, il s'agit de décrire les stratégies à partir des émotions et du composant social qui favorisent la dimension communicative de l'intelligence émotionnelle dans le contexte scolaire. Pendant le processus d'apprentissage, il existe des difficultés évidentes dans la communication entre les étudiants. À cet égard, il est nécessaire de souligner que de telles



stratégies se caractérisent par la promotion d'un environnement de sécurité et de liberté d'expression en raison de l'interaction entre les étudiants, ce qui est approprié en considérant l'utilisation de stratégies telles que la coopération, l'empathie, le respect de soi et des autres (Díaz & Palma, 2017).

Il existe également d'autres caractéristiques des stratégies du composant social qui contribuent à la dimension communicative de l'intelligence émotionnelle : interaction avec l'environnement physique - parce qu'elle favorise le développement social des étudiants, en stimulant la curiosité - parce qu'elle motive les étudiants à s'impliquer, et elle élargit le niveau d'interprétation de la réponse de l'intelligence émotionnelle. Ces caractéristiques se reflètent dans des stratégies de socialisation expérientielle et des jeux de problèmes. Cependant, pour que ces stratégies soient efficaces dans le développement des compétences communicatives, elles doivent devenir l'objectif principal, car cela permettra aux enseignants de se concentrer dessus, plutôt que de détourner leur attention uniquement vers l'acquisition de compétences cognitives.

Cependant, Suárez & Castro (2022) établissent que lorsqu'on cherche à orienter l'intelligence émotionnelle, les stratégies doivent améliorer la capacité des étudiants à comprendre les gestes, c'est-à-dire acquérir une conscience corporelle qui les aide à reconnaître les sentiments des autres, ainsi que la capacité à identifier les sentiments et les émotions en eux-mêmes et chez les autres. Ce cas bénéficiera au développement des compétences sociales. Par conséquent, les enseignants doivent promouvoir l'intégration de la culture et de la communication, car l'environnement des étudiants peut affecter les fonctions sociales et personnelles de la communication.

Dans ce sens, bien que les enseignants reconnaissent les caractéristiques des stratégies qui favorisent les compétences communicatives des étudiants, ils indiquent que dans les institutions éducatives, la grammaire des matières de langue est dérivée en référence au processus communicatif. Cela indique une faiblesse dans le développement des compétences de communication, car les étudiants se limitent à construire des phrases grammaticalement bien structurées.

Conclusions

Sur la base des résultats, on peut conclure qu'il existe une corrélation significative et positive entre la composante émotionnelle et la performance académique des étudiants. Cela suggère que les émotions jouent un rôle important dans la performance académique, soulignant la nécessité de les prendre en compte dans le domaine éducatif. La force de cette corrélation est élevée, ce qui soutient la pertinence d'aborder les émotions des étudiants dans l'enseignement. De plus, la signification statistique des résultats indique que cette relation n'est pas aléatoire, mais qu'il s'agit d'une découverte significative. Par conséquent, ces résultats mettent en évidence l'importance de promouvoir un environnement émotionnellement positif dans les institutions éducatives pour améliorer la performance académique des étudiants.



Références

- Abreu O., Gallegos, M, Jacome, JG y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- Clavijo, C.R. G. y Bautista, C. M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467761669009/html/>
- Dainase, R. (2016). *Didáctica para la inclusión. Fundamentos Teóricos y Metodológicos para atender a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Editores MINED, EDUCAID. San Salvador, El Salvador. EDUCAID. https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/Didactica-para-la-inclusion_Roberto-Dainese.pdf
- Hernández C., Patricia (2014). La didáctica: un acercamiento al quehacer del docente. *Revista PAPELES* 6(11), 98-106. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383958.pdf>
- Lindao, S. y Miltón, H. (2015). *La Inclusión Educativa en la Educación General Básica*. Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). <https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/1730/1/TUAEXCOMMGEA005-2015.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Pila, M. J. C., Quintuña, G. J. M., Pila, M. F. R., Salazar, P. S. A. & Analuisa, J. I. S. (2023). Didáctica, un breve análisis situacional para el profesorado ecuatoriano. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*. 27(1), 375-385. <https://revistas.investigacion-ueliob.com/index.php/educare/article/view/1623>
- Rojas N., Gabriela A. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes de séptimo año de E.G.B del paralelo "B" de la Unidad Educativa "Sausi" 2020-2021*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana Cuenca – Ecuador. pp. 1-81 (p34) <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22046>
- Unesco, (2008). *Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa
- Unesco. (2021). *Informe sobre inclusión y Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

