

Componente emocional e o desempenho acadêmico

Componente emocional y el rendimiento académico



Héctor Iván Velásquez López*
<https://orcid.org/0000-0001-9648-3091>
La Estrella, Departamento de Antioquia / Colômbia



Clara Inés Castañeda Escobar**
<https://orcid.org/0009-0004-7843-8413>
La Estrella, Departamento de Antioquia / Colômbia

Recebido: Fevereiro / 26 / 2024 **Revisado:** Fevereiro / 28 / 2024 **Aprovado:** Abril / 10 / 2024

Como citar: Velásquez, L. H. I. e Castañeda, E. C. I. (2024). Componente emocional e o desempenho acadêmico. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 135-148.

* Estudante de Doutorado em Ciências da Educação com Ênfase em Pesquisa, Avaliação e Formulação de Projetos Educacionais, Universidade Metropolitana de Educação, Ciência e Tecnologia, Panamá. Mestre em Psicopedagogia pela Universidade Pontifícia Bolivariana, Medellín, Colômbia. Psicólogo pela Universidade de Antioquia, Medellín - Colômbia. Orientador de professores na Instituição de Ensino Carlos Enrique Cortés Herrera, Município de Itagüí, Antioquia, Colômbia. E-mail: hectoerlopez.est@umecit.edu.pa

* Estudante de Doutorado em Ciências da Educação com Ênfase em Pesquisa, Avaliação e Formulação de Projetos Educacionais, Universidade Metropolitana de Educação, Ciência e Tecnologia, Panamá. Mestre em Educação pela Universidade de Medellín, Colômbia. Licenciada em Educação Pré-Escolar pela Universidade de Antioquia, Medellín - Colômbia. Professora de Ensino Fundamental na Instituição de Ensino San José Obrero, Município de Medellín, Antioquia, Colômbia. E-mail: clarain1204@gmail.com



Resumo

Este artigo faz parte de uma tese de doutorado, na qual se enfatiza os componentes emocionais e o desempenho acadêmico, com o objetivo de determinar a relação entre o componente emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes nas instituições educacionais de Medellín, Antioquia. O estudo seguiu os procedimentos do paradigma positivista com abordagem quantitativa, por meio de um tipo de estudo básico e nível correlacional. A amostra foi composta por 24 professores e 36 estudantes, aos quais foi aplicado um instrumento de 60 itens. Os resultados demonstraram que existe um coeficiente de correlação positiva significativa forte e significativa entre as variáveis ($r = 0,878$, $p < 0,005$). Isso indica que à medida que aumenta o componente emocional, também aumenta o desempenho acadêmico. Portanto, concluiu-se que a força dessa correlação é alta, o que respalda a relevância de abordar as emoções dos estudantes no ensino. Além disso, a significância estatística dos resultados indica que essa relação não é aleatória, mas sim uma descoberta significativa.

Palavras-chave: Componente emocional, Desempenho acadêmico, Relacionamento, Educação.

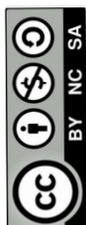
Resumen

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.

Introdução

O coronavírus Covid-19 afetou sociedades em todo o mundo, perturbando negativamente as pessoas e os sistemas de produção. Portanto, o sistema educacional foi influenciado em igual ou maior medida que o sistema produtivo para se adequar às medidas adotadas para conter a crise sanitária. Assim, as escolas foram fechadas e os estudantes suspenderam as aulas presenciais; a natureza inesperada do problema obrigou as autoridades a tomar medidas drásticas e seguir as medidas de controle estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).



Dessa forma, o sistema educacional se viu na obrigação de migrar para plataformas tecnológicas virtuais como estratégias para garantir a continuidade das aprendizagens nas escolas.

A esse respeito, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Cultura, a Ciência e a Educação (Unesco, 2020) afirmaram que a crise sanitária transformou o processo educativo em várias escolas em mais de 190 países, na busca por controlar a propagação do vírus e assim tentar reduzir as cadeias de contágio. Os relatórios dessas organizações mostram que, desde o início da pandemia, mais de 1200 milhões de estudantes em todo o mundo e em todos os níveis educacionais foram forçados a ficar em casa sem poder assistir às aulas.

Além disso, Pérez *et al.* (2022) argumentam que é potencialmente importante, do ponto de vista biossociológico, trabalhar as emoções para que os indivíduos possam processar as informações que absorvem mediante os estímulos que se apresentam no âmbito social, familiar e escolar. Isso significa que é importante desenvolver a inteligência emocional para que as pessoas lidem com suas emoções diante de qualquer problema que enfrentem, aplicando capacidades e habilidades para manter uma saúde mental bem-sucedida; esses mecanismos para aprender habilidades emocionais influenciam o comportamento e a forma como cada ser humano enfrenta situações específicas.

Por tudo isso, infere-se que o papel das emoções nas situações educacionais é essencial, daí a urgência em aprofundar na incidência da inteligência emocional na determinação dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Assim, ao longo do tempo, têm ocorrido transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem para promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo seus conhecimentos, habilidades e competências nos campos cognitivo, social, moral e emocional. Essa noção de competência inclui a habilidade de se adaptar a realidades mutáveis e se integrar com sucesso aos diferentes ambientes que requerem uma adequada gestão emocional. Portanto, é especialmente importante desenvolver a competência emocional nos anos primários (Villalobos e Riquelme, 2022).

Segundo o argumento de Lozano *et al.* (2022), após o que abalou a humanidade em 2020 (SARS-COVID 19), que ocasionou mudanças drásticas na vida das pessoas a nível individual, social e até mesmo nos processos produtivos, o autor destaca que esta situação gerou momentos de angústia e ansiedade, especialmente na população infantil que não conseguia entender a situação e estava sujeita às medidas sanitárias, como foi o caso de deixar de frequentar suas escolas.

Segundo Núñez e Llorent (2022), ao se referir ao contexto latino-americano, diversos estudos têm destacado que o impacto emocional da pandemia se manifestou de maneira significativa nas crianças. Estas foram afetadas pelo medo e pela insegurança, desenvolvendo comportamentos que persistem até hoje, marcando sua conduta na pós-pandemia. Assim, ainda se observam muitos estudantes com traços de medo, insegurança e retraimento, entre outras manifestações emocionais.



Além disso, segundo dados da América Latina, aproximadamente 160 milhões de estudantes não puderam frequentar suas escolas, o que gerou perturbações emocionais generalizadas. Esta situação expôs os estudantes a uma transformação integral em todos os aspectos de suas vidas. Portanto, é imperativo que as escolas busquem as ferramentas necessárias para facilitar a adaptação das crianças ao novo ambiente escolar pós-pandemia, focando especialmente no desenvolvimento de sua inteligência emocional (Simeón *et al.*, 2021).

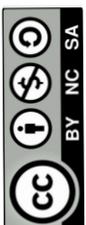
No entanto, o observado nas competências socioemocionais dos estudantes em outros contextos não difere da realidade na Colômbia. Apesar da missão fundamental da escola, que consiste em promover o desenvolvimento de competências tanto intelectuais quanto emocionais nos estudantes, evidencia-se que estes enfrentam desafios semelhantes. O objetivo é que os estudantes adquiram um conhecimento emocional que lhes permita evoluir como indivíduos e enfrentar de maneira equilibrada os desafios presentes em seu ambiente social.

Nesse sentido, é necessário que desde a escola se trabalhem as competências socioemocionais que levem ao equilíbrio e à estabilidade psicológica dos docentes, sobretudo em tempos de pós-pandemia onde se observam comportamentos de distanciamento entre os estudantes, apatia, inseguranças e intolerância, que muitas vezes terminam em confrontos e gritos. Pode-se afirmar que as emoções, tanto positivas quanto negativas, podem ter um impacto significativo na aprendizagem. Principalmente, as emoções positivas favorecem a aprendizagem, levando o estudante à concentração, derrubando toda predisposição. Os educandos podem sentir maior interesse e se comprometer com a escola, o que leva a reter e compreender melhor a informação que lhes é fornecida (Acosta, 2022).

Por outro lado, sob a perspectiva das emoções negativas, estas podem interferir com as aprendizagens. Uma pessoa pode se sentir bloqueada, distraída e angustiada, o que interfere com os processos de aprendizagem e a capacidade de reter informação. Tudo isso evidencia a necessidade de reconhecer e manejar as emoções desde os processos pedagógicos. Não se trata de que necessariamente deva intervir um psicólogo para atendê-las, o docente pode trabalhá-las mediante a aquisição de informação científica adequada e trabalhar sobre todas aquelas emoções que representam atraso em relação ao desenvolvimento acadêmico e social do estudante (Ferreira *et al.*, 2023).

Nessa mesma linha de pensamento, para Soto *et al.* (2023), os professores contribuem para desenvolver as competências emocionais de seus alunos de várias maneiras, entre elas a prática da empatia e da percepção: os mestres precisam se relacionar com cada estudante como um ser particular e compreender que todos têm diferentes necessidades e situações emocionais. Essa informação pode ser utilizada para encontrar novas formas de lidar com suas emoções e promover uma sensação de confiança. Além disso, o docente deve criar um ambiente seguro e respeitoso, pois um contexto respeitoso, tolerante e empático é essencial para que os educandos se sintam seguros compartilhando suas emoções e sentimentos.

Por outro lado, Bermúdez (2022) aponta que os estudantes não devem ser ensinados apenas



a serem pensantes e racionais; deve-se considerar suas formas de pensar, de agir e, sobretudo, de sentir. Só assim se estará educando com inteligência emocional no sistema educativo colombiano. Dessa forma, os docentes devem criar ambientes que promovam a comunicação aberta e impeçam a discriminação. Além disso, devem realizar ações de exploração emocional: os mestres podem projetar atividades que contribuam para que os discentes possam examinar e perceber suas próprias emoções e as dos outros.

Segundo [Acosta e Blanco \(2022\)](#), os docentes desempenham um papel importante no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes, facilitando sua compreensão e gestão efetiva das emoções. Além disso, consideram relevante destacar a influência das emoções na memória, uma vez que existe uma melhora na capacidade de recordar experiências quando associadas a emoções positivas, enquanto as experiências vinculadas a emoções negativas podem criar barreiras para a retenção do conhecimento. Portanto, é relevante considerar as dimensões emocionais ao projetar estratégias e métodos educativos.

A critério de [Acosta e Blanco \(2022\)](#), os componentes emocionais têm muita preponderância no processo de aprendizagem. Primeiro, porque as emoções atuam como motivação para a aprendizagem. Quando as pessoas estão motivadas ou interessadas no tema tratado, tendem a ser mais receptivas e prestam maior atenção a toda a informação que recebem. Segundo, se um aluno, por outro lado, sente frustração, ansiedade ou está estressado, dificilmente prestará atenção, pois essas emoções frequentemente interferem nos processos de aprendizagem e na retenção da informação, o que pode interferir na sua capacidade de aprender.

Da mesma forma, as emoções também afetam a memória. Quando uma experiência é avaliada positivamente, melhora a capacidade de recordá-la ao longo do tempo. No entanto, quando uma experiência é associada a uma emoção negativa, pode criar uma barreira para a retenção do conhecimento, pois o cérebro evita que a experiência negativa seja lembrada ([Suárez e Castro, 2022](#)).

Assim, [Núñez e Llorent \(2022\)](#) consideram que, desde as instituições educativas, os componentes emocionais devem estar relacionados com a inteligência emocional. Ao atribuir-lhes a conotação de inteligência, podem ser educados, concebendo-se como uma área ou dimensão do estudante que deve ser atendida como parte de sua formação integral. Não se ensina matemática e se deixa de lado a linguagem; da mesma forma, não se podem desenvolver competências cognitivas deixando de lado as competências emocionais.

Nesse sentido, a inteligência emocional faz alusão à forma de autoconhecimento e autocontrole das sensações e emoções próprias com o objetivo de regular os comportamentos e as respostas diante de qualquer estímulo. [Gardner \(2016\)](#) a define como o potencial biossociológico com que todo ser humano conta para processar informações recebidas por meio de estímulos gerados em seu entorno social e/ou familiar. Isso significa que essa inteligência pode ser trabalhada de forma que os indivíduos possam regular suas reações diante de certas circunstâncias. Segundo o autor, entende-se que essa inteligência atribui habilidades e destrezas às



peçoas para o manejo dos sentimentos. Isso significa que a IE é um conjunto de destrezas, atitudes, habilidades e competências que estabelecem o comportamento, as reações ou o estado mental de uma pessoa.

Paoloni e Schlegel (2022) apontam que a competência está representada por um conjunto de capacidades, competências e habilidades que influenciam a habilidade própria de ter sucesso ao enfrentar aspectos do meio ambiente. Esse apontamento indica que existe a possibilidade de modificar e desenvolver habilidades para traçar o caminho mais eficaz para o desenvolvimento dos indivíduos como pessoas, tanto profissional quanto socialmente.

Agora, considerando todos os argumentos apresentados, expõe-se uma situação que vem ocorrendo em algumas instituições de Medellín, Antioquia, Colômbia, onde os estudantes se distraem com facilidade, têm dificuldade em se concentrar no que lhes é dito, além de dificuldades para se relacionar com seus colegas, comunicar-se com os docentes e manifestar comportamentos disruptivos. Por essa razão, ao aplicar-lhes o teste de Goleman sobre inteligência emocional, evidenciaram-se fraquezas no autocontrole, autoconhecimento, empatia, comunicação e autoestima. Portanto, o estudo se concentrou em determinar a relação entre os componentes emocionais e o desempenho acadêmico.

Metodologia

O estudo seguiu os processos positivistas com enfoque quantitativo e tipo correlacional. Nesse sentido, Acosta (2023) define o enfoque quantitativo como aqueles que se relacionam com o paradigma positivista, ou seja, obedecem às suas características de um único método, matemático e de previsão de resultados. Essa corrente de paradigma examina a objetividade de um problema por meio da comprovação empírica causal, bem como seus efeitos, em vez de buscar inferências subjetivas dos fatos, e examina a objetividade do problema por meio da coleta de informações quantitativas sobre o mesmo. Pretende-se avaliar a situação criada por meio das variáveis, dimensões e indicadores; esses estudos quantitativos refletem um mecanismo numérico, uma frequência que permite tirar conclusões específicas que podem ser generalizadas como dados para medir determinados comportamentos.

Em função do problema apresentado e em vista dos objetivos propostos, o estudo buscou medir duas variáveis para ver se estão relacionadas em um mesmo tema e analisar correlações. Para Hernández e Mendoza (2018), o propósito dos estudos de correlação é determinar o grau de relação ou associação (não causalidade) entre duas variáveis. Por isso, pela natureza do estudo, teve alcance descritivo das realidades observadas, sendo considerado básico, já que busca aprofundar no conhecimento dos componentes emocionais para determinar em que medida se relacionam com as aprendizagens.

Além disso, analisa o problema para conhecer e descrever as propriedades e dimensões das variáveis que intervêm no estudo. Foi elaborado como instrumento um questionário para que os docentes respondessem sobre os comportamentos que observam em seus estudantes; da



mesma forma, os próprios estudantes deram razão de suas ações e emoções, o que permitiu medir as variáveis por meio de suas dimensões e indicadores. O mesmo foi aplicado a 24 docentes e 36 estudantes do 7º ano, que contaram com a autorização de seus representantes legais. Cabe destacar que aos estudantes foi aplicado um questionário de fácil compreensão para eles, o qual preencheram com instruções claras. Quanto aos docentes, foi aplicado um questionário para medir a percepção que eles têm sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Os dados foram analisados por meio do programa SPSS versão 21.

Resultados

Os resultados se originam da agrupação das informações (dados) em frequências considerando as respostas dos docentes e dos estudantes. Nesse sentido, foram tabulados principalmente em tabelas de Excel, atribuindo um valor numérico a cada opção de resposta.

Tabela 1
Componente emocional

Indicador	Níveis											
	Baixo				Regular				Alto			
	Estudante		Docente		Estudante		Docente		Estudante		Docente	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	%F	FR	%r	Fr	F%
Componente emocional	9	25.0	6	25.0	27	75.0	18	75.0	0	0.0	0	0.0
Comunicação	24	66.7	15	62.5	9	25.0	7	29.2	3	8.3	2	8.3
Autocontrole	24	66.7	18	75.0	11	30.6	5	20.8	1	2.8	1	4.2
Empatia	36	100	12	50.0	0	0.0	12	50.0	0	0.0	0	0.0
Autoconhecimento	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

Nota: Elaboração própria (2024).

Na Tabela 1, são mostradas as dimensões da variável componentes emocionais desde a perspectiva dos estudantes e docentes, observando-se que 75% dos estudantes e docentes se situaram nessa variável em um nível regular e 25% dos docentes e estudantes em um nível baixo. Em relação à dimensão comunicação, 66,7% dos estudantes apresentam um nível comunicativo baixo, assim como 62,5% dos docentes também consideram que estão em um nível baixo. 25% dos estudantes se situam em um nível regular e 29,2% dos docentes consideram que estão em um nível regular; igualmente, 8,3% dos docentes e estudantes consideram que seu nível comunicativo é alto.

Em relação à dimensão autocontrole, 66,7% dos estudantes têm um nível baixo e 75% dos docentes acreditam que estão em um nível baixo. 30,6% dos estudantes têm um nível de autocontrole regular, enquanto 20,8% dos docentes consideram que se situam em nível regular. Apenas 2,8% dos estudantes têm um nível alto, e 4,2% dos docentes acreditam que é assim.



Ao fazer referência à dimensão autoestima, observou-se que 69,4% dos estudantes têm um nível de autoestima baixo, enquanto os docentes acreditam que 75% têm um nível baixo. 27,8% dos estudantes apresentam um nível regular, que segundo os docentes 29,2% apresentam um nível regular.

Em referência à dimensão empatia, evidenciou-se que 72% dos estudantes têm um nível de empatia baixo, corroborado por 62,5% dos docentes. Apenas 22,2% se situam no nível regular e 29,2% dos docentes acreditam que essas cifras estão em um nível regular. 5,6% dos estudantes têm um nível alto de empatia, enquanto os docentes acreditam que 8,3% estão em um nível bom.

Finalmente, ao fazer referência à dimensão autoconhecimento, 69,4% dos estudantes estão em um nível baixo, enquanto os docentes acreditam que 66,7% estão em um nível baixo. Da mesma forma, 11,1% dos estudantes estão em um nível alto e os docentes consideram que 12,5% estão nesse nível.

Tabela 2
Desempenho académico

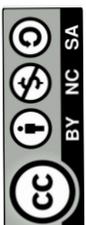
Indicador	Niveles											
	Deficiente				Moderado				Eficiente			
	Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Desempenho Acadêmico	13	36.1	12	50.0	23	63,9	12	50.0	0	0.0	0	0.0
Participación del estudiante	26	72.0	17	70.8	9	25.0	4	16.7	1	2.8	3	12.5
Participação do estudante	22	61.1	18	75.0	11	30.6	5	20.8	3	8.3	1	4.2
Motivação para a aprendizagem	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

Nota: Elaboração própria (2024).

Os resultados da Tabela 2 mostram a variável desempenho acadêmico com suas dimensões, observando-se que, em relação à variável, 63,9% dos estudantes apresentam um desempenho moderado, enquanto 50% dos docentes consideram que isso é correto. Já 36,1% dos estudantes têm um desempenho deficiente, e 50% dos docentes acreditam que seu nível é deficiente.

Em relação à dimensão participação dos estudantes, 72,2% dos estudantes entrevistados disseram que sua participação é deficiente, e 70,8% dos docentes consideram que seu nível de participação é deficiente. Apenas 2,8% têm um nível de participação eficiente, e segundo os docentes, 12,5% participam eficientemente.

Referente à dimensão desenvolvimento de competências, 61,1% dos estudantes apresentam um nível deficiente, e 75% dos docentes consideram que eles têm um nível deficiente. Cerca



de 30,6% dos estudantes têm um nível moderado, e segundo os docentes, 20,8% estão em um nível moderado. Cerca de 8,3% dos estudantes têm um nível eficiente no desenvolvimento das competências, e os docentes consideram que apenas 4,2% estão em um nível eficiente.

Finalmente, em relação à dimensão motivação para aprender, 61,1% dos estudantes têm um nível de motivação deficiente, e os docentes acreditam que 75% têm um nível deficiente. Cerca de 33,3% dos estudantes têm um nível moderado de motivação para a aprendizagem, e os docentes acreditam que apenas 16,7% estão em um nível moderado. Cerca de 5,6% têm um nível eficiente de motivação, e os docentes manifestam que apenas 8,3% têm um nível eficiente.

Tabela 3

Coefficiente de correlação da variável componente emocional e desempenho acadêmico das informações obtidas dos estudantes

			Componente emocional	Desempenho Acadêmico
Correlação de Spearman	Componente emocional	Coefficiente de correlación	1,000	0,878
		Sig. (bilateral)	0,000	0,005
		N	36	36
	Rendimiento Acadêmico	Coefficiente de correlación	0,878	1,000
		Sig. (bilateral)	0,005	0,000
		N	36	36

Nota: Elaboração própria (2024).

A Tabela 3 mostra os coeficientes de correlação de Spearman entre o componente emocional e o desempenho acadêmico, assim como os valores de significância associados.

Para o componente emocional, observa-se uma correlação positiva forte e significativa com o desempenho acadêmico ($r = 0,878$, $p < 0,005$). Isso indica que, à medida que o componente emocional aumenta, o desempenho acadêmico também aumenta, e essa relação é estatisticamente significativa.

De maneira recíproca, o desempenho acadêmico também mostra uma correlação positiva forte e significativa com o componente emocional ($r = 0,878$, $p < 0,005$), o que sugere que, à medida que o desempenho acadêmico aumenta, o componente emocional também aumenta, e essa relação também é estatisticamente significativa.

Esses resultados indicam uma associação significativa entre o componente emocional e o desempenho acadêmico na amostra estudada, ressaltando a importância de considerar os aspectos emocionais no contexto educativo.



Tabela 4

Coeficiente de correlação da variável componente emocional e desempenho acadêmico a partir das informações obtidas dos docentes

			Componente emocional	Desempenho acadêmico
Correlação de Spearman	Componente emocional	Coeficiente de correlación	1,000	0,892
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000
		N	24	24
	Desempenho acadêmico	Coeficiente de correlación	0,892	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000
		N	24	24

Nota: Elaboração própria (2024).

Na Tabela 4, são apresentados os coeficientes de correlação de Spearman entre o componente emocional e o desempenho acadêmico, assim como os valores de significância associados. Observa-se que, para o componente emocional, há uma correlação positiva muito forte e significativa com o desempenho acadêmico ($r = 0,892$, $p < 0,001$). Isso sugere que, à medida que o componente emocional aumenta, o desempenho acadêmico também aumenta, e essa relação é estatisticamente significativa.

De maneira recíproca, o desempenho acadêmico também mostra uma correlação positiva muito forte e significativa com o componente emocional ($r = 0,892$, $p < 0,001$), indicando que, à medida que o desempenho acadêmico aumenta, o componente emocional também aumenta, e essa relação também é estatisticamente significativa.

Esses achados sugerem uma forte associação entre o componente emocional e o desempenho acadêmico na amostra estudada, apoiando a importância de considerar os aspectos emocionais no contexto educativo.

Discussão

Em relação aos componentes emocionais dos estudantes, observou-se que a maioria apresenta níveis baixos de comunicação, autocontrole, autoestima, empatia e autoconhecimento; apenas uma pequena porcentagem apresenta níveis médios e altos, o que mostra que, de fato, os alunos não têm um bom manejo emocional. Isso implica, na perspectiva de [Acosta e Blanco \(2022\)](#), que as emoções são fatores que têm repercussão direta na vida das pessoas e sua origem data das relações familiares, seja por estilos de criação permissivos, repressivos, autocráticos. [Ferreira et al. \(2023\)](#), por sua vez, indicam que as disfunções, as ocupações dos pais para suprir as necessidades básicas e alimentares da família, motivam a negligenciar a formação da personalidade, dos sentimentos e das emoções de seus filhos.

Segundo [Díaz e Palma \(2017\)](#), considerando que o núcleo familiar não está gerenciando a área



emocional dos estudantes, a escola deve intervir apresentando mecanismos para vincular o ensino cognitivo com o emocional. Por isso, [Nussbaum \(2014\)](#) expõe que se deve criar um eixo central que aborde as habilidades que conduzem ao desenvolvimento igualitário (IE), de maneira que o estudante tenha ferramentas que facilitem encontrar um equilíbrio entre o emocional e o racional, trabalhando a cognição unificadamente com as emoções, por meio de estratégias de aprendizagem. Portanto, a criação de estratégias didáticas baseia-se em definir os procedimentos e recursos que serão utilizados na pedagogia para estimular a aprendizagem dos alunos a partir da integralidade de seu ser. Ou seja, compreende a forma como o docente deve organizar conscientemente sua atividade para fixar e alcançar metas de acordo com a formação geral dos alunos, adaptando-as às suas necessidades ([Núñez e Llorent, 2022](#)).

Partindo da relação que existe entre os componentes emocionais em cada uma de suas dimensões e os processos de aprendizagem e/ou desempenho acadêmico, é importante desenvolver estratégias que, além de estarem estruturadas fundamentalmente de acordo com os requisitos dos estudantes e os requisitos do curso, demonstrem que as necessidades dos estudantes não são apenas de aprendizagem. Daí decorre que as metodologias a serem desenvolvidas devem se orientar na mesma proporção às necessidades sociais e emocionais, devido à extensa instrução comunicativa, de autocontrole, autoconhecimento, autoestima e comunicação. Isso sugere que não se trata apenas de fomentar o progresso cognitivo dos estudantes. Portanto, a estrutura estratégica que tem como objetivo promover a inteligência emocional deve buscar desenvolver habilidades para contextualizar a aprendizagem e dilucidar a informação que os estudantes recebem e, claro, a melhoria cognitiva.

No entanto, os sistemas educativos não estão reconhecendo a estrutura dessa estratégia, pois sua prática sempre esteve focada no desenvolvimento do domínio cognitivo e no seguimento de diretrizes curriculares, o que representa uma fraqueza das instituições que estabelecem que as emoções devem ser ensinadas porque são parte da personalidade do aluno.

Nesse sentido, [Acosta e Blanco \(2022\)](#) propõem que os docentes devem ser responsáveis por promover a integralidade de seus estudantes, buscando seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Tudo isso, independentemente de estar incluído no plano educativo ou não. Assim, é necessário criar estratégias formativas que promovam o desenvolvimento de habilidades de educação emocional. A posição teórica do autor revela importantes lacunas na estrutura das estratégias de formação em gestão da inteligência emocional nas instituições educativas de Medellín.

Dessa forma, imersa em sua estrutura está a necessidade de relacionar o conteúdo acadêmico com o contexto, para que os docentes conheçam seus alunos, permitindo relacionar o conteúdo com sua cultura. Isso sugere que, para lidar com as emoções, as estratégias devem estar relacionadas ou interrelacionadas com a cultura e o entorno dos estudantes, já que isso reflete suas emoções e sua proximidade com eles.

Nesse sentido, são necessárias atividades para gerar estratégias de aprendizagem relacionadas com o manejo da inteligência emocional, que por sua vez promovam a maturidade emocional,



regulando assim o comportamento dos estudantes e melhorando suas relações interpessoais. Segundo [Ferreira et al. \(2023\)](#), outro aspecto a ser considerado nas atividades de gestão da inteligência emocional na estrutura das estratégias de aprendizagem é a flexibilidade para se adaptar às necessidades dos estudantes, motivá-los e envolvê-los no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento emocional, o que requer um trabalho coordenado e orientação para que os estudantes possam organizar o treinamento de suas funções ao mesmo tempo.

Desde uma perspectiva diferente, pretende-se descrever as estratégias a partir das emoções e do componente social que favorece a dimensão comunicativa da inteligência emocional no âmbito escolar. Durante o processo de aprendizagem, existem dificuldades evidentes na comunicação entre os estudantes. A esse respeito, é necessário enfatizar que tais estratégias se caracterizam por promover um ambiente de segurança e liberdade de expressão devido à interação que ocorre entre os estudantes, o que é correto considerando o uso de estratégias como cooperação, empatia, respeito próprio e respeito aos outros ([Díaz e Palma, 2017](#)).

Também há outras características das estratégias do componente social que contribuem para a dimensão comunicativa da inteligência emocional: interação com o ambiente físico - porque promove o desenvolvimento social dos estudantes, estimulando a curiosidade - porque motiva os estudantes a se envolverem, ampliando o nível de interpretação da resposta da inteligência emocional. Essas características se refletem em estratégias de socialização experiencial e jogos de problemas. No entanto, para que essas estratégias sejam efetivas no desenvolvimento das habilidades comunicativas, devem se tornar o objetivo principal, pois isso permitirá que os docentes se concentrem nisso, em vez de desviar sua atenção apenas para a aquisição de habilidades cognitivas.

No entanto, [Suárez e Castro \(2022\)](#) estabelecem que, quando se busca orientar a inteligência emocional, as estratégias devem melhorar a capacidade dos estudantes de compreender os gestos, ou seja, adquirir uma consciência corporal que os ajude a reconhecer os sentimentos dos outros, bem como a capacidade de identificar sentimentos e emoções em si mesmos e nos outros. Esse caso beneficiará o desenvolvimento de habilidades sociais. Portanto, os docentes devem promover a integração da cultura e da comunicação, porque o ambiente dos estudantes pode afetar as funções sociais e pessoais da comunicação.

Nesse sentido, embora os docentes reconheçam as características das estratégias que promovem as habilidades comunicativas dos estudantes, apontam que nas instituições educativas a gramática das disciplinas de língua é derivada com referência ao processo comunicativo. Isso indica uma fraqueza no desenvolvimento das habilidades de comunicação, pois os estudantes se limitam a construir frases gramaticalmente bem estruturadas.

Conclusões

Com base nos resultados, pode-se concluir que existe uma correlação significativa e positiva entre o componente emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes. Isso sugere que



as emoções desempenham um papel importante no desempenho acadêmico, destacando a necessidade de considerá-las no âmbito educativo. A força dessa correlação é alta, o que apoia a relevância de abordar as emoções dos estudantes no ensino. Além disso, a significância estatística dos resultados indica que essa relação não é aleatória, mas sim um achado significativo. Portanto, esses achados enfatizam a importância de promover um ambiente emocionalmente positivo nas instituições educativas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Referências

- 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 "Sayausí" 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

