

Provocaciones del alumnado y emoción de ira en el profesorado de Educación Física

El caso de los centros de atención educativa preferente de la ciudad de Barcelona

Student Misbehaviour and Feelings of Anger in Physical Education Teaching Staff: The Case of Preferential Educational Attention Schools in the City of Barcelona

SYLVAIN Ayme

CLAUDE FERRAND

Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport
Université Claude Bernard Lyon I (France)

NÚRIA PUIG BARATA

Grup d'Investigació Social i Educativa en l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE)
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya - Centro de Barcelona

Correspondencia con autor

Sylvain Ayme
sylvain.ayme@free.fr

Resumen

Los objetivos de este artículo son: *a*) identificar los diferentes tipos de provocaciones del alumnado en las clases de Educación Física y *b*) relacionarlos con las reacciones de ira (y sus grados de intensidad) de cinco profesores de esta materia que ejercen en centros de atención educativa preferente (CAEP) en Barcelona. Los resultados del análisis de cincuenta sesiones muestran que: *a*) cuatro de los cinco profesores sintieron intensidades “bajas” de ira en la mayoría de ocasiones; *b*) lo que les produce una mayor intensidad de ira es la no participación del alumnado, aunque las intensidades emocionales varían según el tipo de provocación, y *c*) la percepción del “nivel de perjuicio” y “carácter voluntario” de las provocaciones explican hasta un 51 % de la variación del nivel de intensidad de las respuestas emocionales de estos profesores.

Palabras clave: intensidad de ira, provocaciones del alumnado, profesorado de Educación Física, centros de atención educativa preferente, construcción social de las emociones

Abstract

Student Misbehaviour and Feelings of Anger in Physical Education Teaching Staff: The Case of Preferential Educational Attention Schools in the City of Barcelona

The purposes of this article are: (a) to identify the different types of student misbehaviour in Physical Education classes and (b) to relate these types of misbehaviour to the anger reactions (and their degrees of intensity) of five physical education teachers in preferential educational attention schools (CPEA) in Barcelona, Spain. The results of the analysis of fifty class sessions show that: (a) four of the five teachers felt “low intensity” anger in most of the incidents; (b) what caused the highest levels of anger was student non-participation, although such intensity varied according the type of misbehaviour; and (c) the perception of the “level of harm” and “purposeful character” of the misbehaviour explain up to 51% of the variation of the level of intensity of the emotional responses of these teachers.

Keywords: intensity of anger, student misbehaviour, physical education teachers, preferential educational attention schools, emotional construction of emotions

Introducción

En la prensa española se publican con frecuencia cifras proporcionadas por diversos organismos (sindicatos, fuentes ministeriales, asociaciones, etc.) sobre episodios de hostigamiento (*bullying*) y conflictos provocados por el alumnado hacia su profesorado (incluyendo la agresión física) que se dan en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En el periódico *La Vanguardia*, por ejemplo, leemos que el 74 % del profesorado ha sido insultado alguna vez, y el 40 % ha sido objeto de intimidación con violencia (3 de febrero de 2007). A raíz de este tipo de situaciones, 800 profesores y profesoras se manifestaron en Barcelona para denunciar su insatisfacción y manifestar la dificultad que tienen para ejercer su profesión en determinados centros educativos (8 de noviembre de 2006). Este colectivo no comparte el mensaje hasta ahora bastante extendido según el cual el alumnado cree que “tiene todos los derechos y ningún deber”. Además, hasta el mismo alumnado reclama más autoridad en las aulas por parte del profesorado (20 de diciembre de 2006) y condena “una tolerancia excesiva” respecto a las burlas o situaciones de acoso escolar (14 de diciembre de 2007). Finalmente, de estos artículos también se desprende una especie de jerarquización del tipo de provocaciones del alumnado: “se penalizan menos las burlas que el hecho de comer un chicle, de llegar tarde a clase o bien de llevar un MP3” (20 de diciembre de 2006).

Esta situación, que pone de manifiesto la dificultad con que se encuentra el profesorado para desarrollar la enseñanza en los institutos, ha sido objeto de varias investigaciones. Según González (2006, p. 66), la educación en España y, particularmente la educación secundaria, atraviesa un momento de crisis. Algunos estudios centran su atención en el tipo de provocaciones que realiza el alumnado. Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000) identificaron las siguientes: empujar violentamente; tirar del pelo; dar bofetadas, puñetazos y patadas; hacer caer o zancadillear; reñir; y desafiar para pelearse. Zabalza (1999) considera las conductas siguientes: robos, agresiones físicas o verbales, faltas reiteradas de asistencia y no realización de los deberes. Casamayor (2000), por último, categoriza los conflictos más frecuentes del siguiente modo: entre el alumnado, con el profesorado, relacionados con el rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo), de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se manifiestan en contra de los objetos, el mobiliario o el edificio).

En el campo de la Educación Física, Orti (2004) y González (2006, p. 505) se centran en las especificidades de esta disciplina y analizan los conflictos más frecuentes con el fin de poder encontrar herramientas que permitan hacerles frente y ayudar de este modo al alumnado a adquirir costumbres sociales que faciliten el desarrollo de su vida cotidiana. Orti distingue tres tipos de conflictos. En primer lugar, están aquellos que se dan entre el mismo alumnado cuando, por ejemplo, no respeta las reglas del juego. En segundo lugar, aquellos que se refieren a la relación con el profesorado y que afectan a las reglas básicas del desarrollo de la clase (p. ej., no traer el material, no atender a las explicaciones, no realizar la actividad recomendada). Por último, están los conflictos relacionados con la institución escolar (p. ej., retrasos, destrucción del material o agresiones contra el edificio). Estos conflictos generan pensamientos negativos (Fernández-Balboa, 1991) y emociones negativas (ira, desconfianza, suspicacia, rechazo, desprecio, resentimiento, etc.) entre el alumnado y el profesorado según los casos. En lo que se refiere a las emociones vividas por el profesorado, Blin y Gallais-Deulofeu (2004) demostraron que la ira era la más frecuente.

Estas situaciones se agravan en centros que, debido a las particularidades del alumnado (p. ej., porcentajes elevados de inmigración, niveles sociales bajos, grados elevados de desestructuración familiar) son considerados “difíciles” y necesitan de un tratamiento educativo diferenciado. En España, se denominan “Centros de Atención Educativa Preferente” (CAEP). En 2005, en la ciudad de Barcelona, había treinta centros de este tipo (un 14 % del total), incluyendo educación infantil, primaria y secundaria.

Ahora bien, tanto las informaciones que surgen en la prensa (algunos de cuyos ejemplos encabezan este artículo) como los estudios mencionados, no dan toda la información que permita comprender las provocaciones del alumnado y las vivencias del profesorado respecto a las mismas. Entre otras cuestiones, no sitúan de forma precisa el contexto en que se producen estas provocaciones (p. ej., momento de la sesión, número de alumnos y alumnas, naturaleza de la actividad realizada) y no identifican con claridad ni los elementos que provocan las respuestas emocionales del profesorado ni el grado de intensidad de las mismas. Así mismo, tampoco reflejan las estrategias que el profesorado adopta para hacer frente a estas provocaciones. Tampoco hay investigaciones que hayan sido realizadas en los CAEP donde, sin embargo, este tipo de provocaciones suele darse con



Figura 1

Niveles para estudiar la emoción de la ira

(Fuente: Elaboración propia a partir de Blin y Gallais Deulofeu, 2004)

mayor frecuencia. Por todo ello, nuestra investigación se ha centrado en aclarar algunos de estos aspectos y, en concreto, en todo lo relacionado con la ira del profesorado que, como ya comentábamos y según estudios precedentes, es una de las emociones que experimenta con mayor frecuencia. En concreto, las preguntas iniciales de las que se ha partido son las siguientes:

- ¿Cuál es la intensidad del estado de ira que siente el profesorado de Educación Física que ejerce en los CAEP?
- ¿Cuáles son los tipos de provocaciones más comunes en las clases de Educación Física y cuáles son los que generan los índices de ira más elevados?
- ¿En qué medida el tipo de percepción que el profesorado tiene de las provocaciones (voluntarias o no, repetidas o no, grado del daño provocado) puede explicar las variaciones de intensidad del estado de ira?

Para responder a estas preguntas, el punto de partida teórico ha sido el de considerar la ira como una *construcción social*; es decir, como algo que depende del contexto en que se produce y que puede ser analizado a varios niveles (Averill, 1982; Hochschild, 1983). Blin y Gallais-Deulofeu (2004) recogen esta idea e insisten en la necesidad de considerar diversos niveles cuando se quieren entender fenómenos que afectan a la institución escolar. Por nuestra parte, hemos adaptado su propuesta a nuestro objeto de estudio tal como se presenta en la figura 1. Así, la ira no es una emoción “individual” sino que depende del contexto social y cultural en que aparece, las características de la institución escolar, el tipo de materia impartida y las interacciones entre el alumnado y el profesorado.

Método y población estudiada

Sujetos de la investigación

La investigación se basó en cinco profesores hombres de 41 a 57 años ($M = 47,6$; $S.D = 5,8$) que imparten la Educación Física en tres institutos de Barcelona clasificados como CAEP. Aceptaron voluntariamente colaborar en la investigación por un período de tres meses. Todos son licenciados en Educación Física: cuatro de ellos son funcionarios de carrera con destino definitivo y uno es interino. Además de la licenciatura que tienen en común, su formación y trayectoria profesional es muy variada. El primero es licenciado en Psicología, el segundo ha trabajado con personas drogadictas y alcohólicas y es entrenador de gimnasia deportiva, el tercero es maestro de Educación Física en un centro educativo privado, el cuarto es militar, y el quinto es responsable de una empresa deportiva.

Definición y medición del estado de ira

Para medir la ira, se aplicó el *State Anger Scale*, un cuestionario de autoevaluación de 15 ítems que representa la primera parte del STAXI 2 (*State Trait Anger Expression Inventory*). El *State Anger Scale* mide las intensidades del estado de ira en momentos puntuales (Spielberger, 1999). En este cuestionario, el estado de ira se define como una situación o condición emocional psicobiológica caracterizada por sentimientos subjetivos que pueden variar desde un moderado enfado o fastidio hasta una intensa furia o rabia. La versión española fue validada por Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger (2006). Los participantes han de calificar cómo se sienten en cada uno de los momentos sobre los que se les interroga (p. ej., “ahora estoy enfadado”, “ahora me gustaría echarle una bronca a alguien”, “ahora le lanzaría algo a alguien”) marcándolo en una escala Likert de 4 puntos (1 = no, en absoluto; 2 = un poco; 3 = bastante; 4 = mucho). La puntuación total obtenida puede variar entre 15 y 60 puntos. Los índices de intensidad son: 15: No ira, 16-17: ira baja; 18-21: ira moderada; 22-30: ira fuerte; >31: ira muy fuerte. En nuestro estudio, el alfa de Cronbach es ,77.

Métodos

En este estudio se emplearon dos métodos ya que se consideró que ofrecían información complementaria.

En primer lugar, se realizó una observación no participante con la ayuda de la técnica de los registros anecdóticos (Bolívar, 1995). El registro anecdótico consiste en anotar en una ficha los hechos o incidentes que se suceden durante una sesión y que se consideran “críticos” porque representan comportamientos o actitudes interesantes para el estudio. En estos casos, es necesario anotar el lugar, el contexto, la descripción del incidente y el momento en que sucede. Así, para cada sesión, se establecieron “episodios de enseñanza” (entre 8 y 10 por cada hora de clase) que recibieron un título (p. ej., “calentamiento”, “estimamientos”, “deporte colectivo: balonmano”). Para cada uno de estos episodios se anotó toda la información relevante respecto a lo que hacía el alumnado (p. ej., comportamientos, comentarios, tono de la voz, intensidad de la misma) y las actitudes del profesor y reacciones (o pasividad) frente a las acciones del primero. De este modo, gracias al título de cada episodio, se podían asociar los comportamientos al tipo de actividades que se estaban realizando en cada momento. Todas las sesiones (50 en total) fueron grabadas en vídeo para su posterior análisis.

En segundo lugar, la observación se complementó con entrevistas en profundidad; más concretamente de *auto confrontación* (Ria, Sève, Theureau, Saury, & Durand, 2003). La *auto confrontación* consiste en mostrar las secuencias grabadas durante la clase y, a partir de ellas, la persona entrevistada está más en disposición de hablar sobre lo ocurrido y su comportamiento. Dado que las emociones son difícilmente observables –son “invisibles” y se transmiten mediante códigos difíciles de interpretar– este método permite ahondar en las percepciones, las vivencias y todo lo referido a la subjetividad de las personas entrevistadas (Heinemann, 1999).

Las entrevistas tuvieron lugar inmediatamente después de la sesión al igual que hiciera Fernández-Balboa en 1991. Los profesores fueron quienes eligieron los episodios durante los cuales su sentimiento de ira había tenido mayor intensidad. Identificaron con precisión el principio y el fin de cada uno de estos y el momento álgido de su sentimiento, ya que la dinámica emocional fluctúa rápidamente entre emociones positivas y negativas (Ria et al, 2003). Así mismo, los profesores se referían a los tres niveles (contexto social, institución escolar, interacciones con el alumnado en la clase de Educación Física) que, a su entender, permitían explicar sus actuaciones (Ria et al.).

La guía de entrevista tenía tres partes. En la primera se trataba de establecer una relación de confianza con los profesores para lo cual se formularon preguntas tales como: “¿Cómo te ves?”, “¿Estás contento con la sesión?”. Ria (2004) subraya la importancia de esta precaución metodológica con el fin de minimizar las actitudes falsas o el enmascaramiento de las emociones. En la segunda, los profesores comentaron el desarrollo de la acción respondiendo a preguntas como: “¿Qué piensas?”, “¿Qué ves?”, “¿Qué sientes?”. Asimismo, también se les pedía reflexionar sobre la presencia o ausencia del “carácter repetido” o “voluntario” de la provocación así como el “grado del daño” de la misma medido en tres grados: “débil”, “moderado” o “elevado”. Este aspecto es muy importante ya que según Averill (1982) y Weber (2004) hay una relación entre la intencionalidad voluntaria o no de la provocación y el grado de intensidad de la ira. Por último, una vez revivido emocionalmente el episodio, los profesores cumplimentaban el *State Anger Scaler* con el fin de medir la intensidad de su estado de ira.

En total, de las 50 sesiones observadas, se contabilizaron 372 provocaciones en los registros anecdóticos y, durante las entrevistas de *auto confrontación*, los profesores sólo consideraron relevantes 94 episodios de ira.

Resultados

Los resultados se presentan en tres partes, cada una de las cuales responde a una de las preguntas formuladas en la parte introductoria del artículo y que han guiado la investigación. La primera parte muestra las intensidades de los estados de ira de cada uno de los cinco profesores, medidas por el *State Anger Scale*. La segunda presenta el tipo de provocaciones (valor absoluto y porcentaje del total) identificadas en los registros anecdóticos y las analizadas en las entrevistas de *auto confrontación* que dan lugar a las medidas de intensidad. Se ponen en evidencia tres niveles de reglas y nueve tipos de provocaciones y se las relaciona con los grados de intensidad obtenidos. La tercera parte explica la variabilidad de las intensidades del estado de ira, teniendo en cuenta el tipo de percepción que los profesores tienen de las provocaciones (voluntarias o no, repetidas o no, grado del daño provocado) y los márgenes de tolerancia que han construido frente a algunas de estas provocaciones.

	Núm. de episodios	Núm. profesor	Intensidad mediana	Intensidad mínima	Intensidad máxima
1. En relación al material	2	1	20,5	18	23
2. En relación a los alumnos	12	5	27,4	15	46
3. En relación al profesor	11	4	26,2	15	45
4. No participación	27	5	20,2	15	45
5. Intervención verbal	10	4	27,9	15	48
6. Asiduidad, puntualidad	8	3	24,3	15	45
7. No respeto a las consignas	15	5	19,2	15	39
8. Equipo deportivo	4	2	16	15	19
9. Seguridad	5	3	30,2	15	48
Total normas sociales y culturales (1, 2, 3)	25	5	26,3	15	46
Total normas escolares (4, 5, 6, 7)	60	5	22,6	15	48
Total normas Educación Física (8,9)	9	3	23,9	15	48

Tabla 1
Provocaciones del alumnado (n = 94) analizadas en las entrevistas de auto confrontación e impacto emocional en los profesores de EF

Intensidades de los estados de ira de los profesores

De los 94 episodios seleccionados en las entrevistas de auto confrontación, el 28,7% no provocó ira alguna en el profesorado, el 14,9%, generó bajas intensidades de ira, el 23,4% generó ira de moderada intensidad, el 7,4% generó ira de intensidad fuerte, y el 25,5% generó ira de intensidad muy fuerte. En conjunto, los profesores 2, 3, 4 y 5 sintieron por término medio (M) intensidades bajas con pocas diferencias en la desviación estándar (“standard deviation”: S.D) entre cada medida (M = 17,2; S.D = 2,5). Sus estados emocionales se caracterizaron por una sensación “de irritación”. En contrapartida, sólo el profesor 1 experimentó intensidades muy fuertes de estado de ira en el State Anger Scale test (M = 37,5; S.D = 7,8). Además, este último llegó a sentir ganas de reaccionar física y verbalmente a las provocaciones del alumnado y sintió impotencia en varios episodios.

Tipos de provocaciones del alumnado

De entrada, las provocaciones identificadas en los registros anecdóticos durante las sesiones fueron 372. El análisis de la distribución del tipo de provocaciones por parte del alumnado nos muestra una jerarquía. Las más comunes (n = 205, 53%) fueron las provocaciones vinculadas a las normas escolares (p. ej.: no participación, ausencia sin autorización, falta de atención a las explicaciones del profesor); les siguen las vinculadas a las normas sociales (n = 100, 27%) (p. ej.: peleas o discusiones entre alumnos); y las vinculadas a las normas de disciplina (p. ej.: conductas peligrosas) que fueron las menos frecuentes (n = 67, 18%).

Asimismo, las provocaciones analizadas durante las entrevistas de auto-confrontación también confirman esta jerarquía en relación a los tres niveles de normas. Los datos presentados en la tabla 1 relacionan cada tipo de provocaciones con las intensidades mediana, mínima y máxima de estado de ira.

En efecto, los profesores se mostraron sensibles con mayor frecuencia a la transgresión de las normas escolares (n = 60, 64%). Más concretamente, se refirieron a la no participación del alumnado (n = 27, 29%). Así mismo, las intensidades más fuertes han sido experimentadas en el momento de la percepción de un peligro (M = 30,2; S.D = 14,3); siguen las que se dan en el momento de las intervenciones verbales durante las explicaciones del profesor (M = 27,9; S.D = 13,3); después las del momento de un problema relacional entre el alumnado (M = 27,4; S.D = 11,2); y, por último, las correspondientes a un problema de relación con el profesor (M = 26,2; S.D = 11,3). Finalmente, destacar que hay mucha variación en la intensidad emocional experimentada en relación a casi cada tipo de provocación, a excepción de las categorías “en relación al material” y “al equipo deportivo”. Las medidas de las intensidades de estado de ira varían de 15 (no ira) a más de 39 (ira muy fuerte).

Con el fin de ilustrar este último resultado, la tabla 2 describe episodios típicos, para cada una de las

provocaciones, que han generado en los profesores intensidades nulas o bajas de ira (-) e intensidades muy altas (+). Por ejemplo, en el caso de la categoría “problemas de relaciones entre el alumnado”, los profesores indican en repetidas ocasiones durante las entrevistas de auto confrontación que sienten intensidades bajas cuando “el alumnado se coge por el cuello para hacerse caer al suelo” e intensidades muy altas cuando “cierra a sus amigos con llave en los vestuarios”.

Intensidades del estado de ira, percepción de las provocaciones y márgenes de tolerancia

Se ha realizado un análisis de regresión múltiple con el fin de identificar las variables que contribuyen a una predicción significativa de la intensidad del estado de ira. El análisis se ha efectuado “paso a paso”, por etapas. En cada una de ellas tan sólo se ha tenido en cuenta una variable independiente (daño percibido,

Normas nivel social	En relación al material	-: “salta sobre las colchonetas colocadas en el almacén” +: “golpea con fuerza la puerta metálica de los vestuarios”
	En relación a los alumnos	-: “se cogen por el cuello para hacerse caer al suelo” +: “cierra a sus amigos con llave en los vestuarios”
	En relación al profesor	-: “grita: ¡eres un machista y un racista!” +: “dice: mi padre va a llamar a la policía para que te encierren en un manicomio”
Normas nivel escolar	No participación Pasividad	-: “no quiere hacer la práctica para no ensuciar su ropa limpia” +: “no quiere participar porque los equipos no están equilibrados”
	Intervención verbal	-: “hacen broma entre ellos después de las explicaciones iniciales” +: “grita cuando acaba la sesión cuando ya no se puede puntuar”
	Asiduidad Puntualidad	-: “se esconde en los vestuarios” +: “coge su mochila y se va de la instalación al acabar un ejercicio”
Normas Educación Física	No respetan las consignas	-: “empieza un partido después de una secuencia de ejercicios” +: “desplaza las señales que indican el recorrido de la carrera”
	Equipo deportivo	-: “viene a clase con chanquetas y tejanos” +: (ningún episodio con intensidad de ira elevada)
	Seguridad	-: “se balancea en una escalera suspendida sin colchoneta” +: “hace el gesto de pegar una patada a compañeros que están realizando una pirámide en gimnasia para hacerles caer”

Tabla 2
Episodios típicos de provocaciones del alumnado que generan una intensidad de ira débil y elevada

	Etapa	Múltiple R-Cuadrado	R-Cuadrado cambio	t	p
Grado del daño	1	,55	,44	7,0	<,001
Provocación voluntaria	2	,29	,51	3,7	<,001

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple del tipo de percepción que tienen los profesores respecto a las provocaciones del alumnado, n = 94 episodios

carácter voluntario percibido y reincidencia de la provocación) y se ha examinado la información que explicaba (R-Cuadrado cambio) así como la varianza total explicada (Múltiple R-Cuadrado). La *tabla 3* muestra que hay dos etapas significativas en este análisis. En la etapa 1, la importancia del “daño percibido” explica el 44 % de la varianza de las intensidades de estado de ira de los profesores de Educación Física ($R^2 = ,44$, $p < ,001$). En la etapa 2, en la cual se tiene en cuenta la variable “carácter voluntario percibido” de la provocación, se explica un 7 % más de la varianza ($R^2 = ,07$, $p < ,001$). Finalmente, el carácter “reincidente percibido” de la provocación no es significativo ($p > ,05$); por tanto no se ha considerado una tercera etapa en el análisis. En resumen, este modelo explica en total el 51 % (R^2 total = ,51, franco (2,91) = 47,5, $p < ,001$) de las intensidades del estado de ira. Habría que hacer más in-

dagaciones para descubrir cuáles son las variables que explican el estado de ira y que no hemos considerado en esta investigación.

Para comprender mejor este resultado, es preciso destacar que las intensidades más elevadas de estado de ira en el *State Anger Scale* ($M = 33,9$; $S.D = 10,5$) aparecen cuando el profesor percibe un daño elevado a raíz de las provocaciones del alumnado. Por el contrario, las intensidades más bajas ($M = 16,8$; $S.D = 1,9$) aparecen cuando el profesor percibe que la actuación del alumnado tiene un carácter no voluntario. En estos casos, los profesores se muestran más tolerantes y sienten menos ira. La *tabla 4* ilustra ejemplos típicos de situaciones “toleradas” en cada una de las nueve categorías establecidas.

En los episodios donde la provocación es percibida como no voluntaria, los profesores 1, 2, 3 y 5 dan prueba de empatía hacia los alumnos provocadores y

Normas nivel social	En relación al material	“los alumnos quieren jugar con el material, pues les encanta lanzarse sobre las mullidas colchonetas. Esto les motiva”
	En relación a los alumnos	“los alumnos suelen golpear, pues esto forma parte de su manera de socializarse”
	En relación al profesor	“seguir con la clase es más importante que responder a la provocación de un alumno”
Normas nivel escolar	No participación/Pasividad	“al empezar la clase pregunto por los alumnos que no quieren practicar hoy y les hago hacer teoría”
	Intervención verbal	“conseguir silencio es imposible en un gimnasio que resuena”
	Asiduidad Puntualidad	“autorizo un cierto retraso debido a que deben desplazarse desde los vestuarios hasta la clase”
	No respeto a las consignas	“me adapto modificando la tarea para conseguir activar a los alumnos. Si no puedo, lo dejamos y propongo otro juego”
Normas Educación física	Equipo deportivo	“prohíbo la participación en la clase solamente si el caso se repite muchas veces consecutivas”
	Seguridad	“mientras no se hagan daño, los dejo hacer, pues ellos ya han practicado antes”

Tabla 4

Ejemplos de situaciones «toleradas» que generan una intensidad de ira débil o nula

consideran ciertos comportamientos como “normales” o “habituales”. Éstos aluden a que ciertos materiales provocan el deseo de ser utilizados de un modo distinto al sugerido por el profesor, al carácter “lúdico” de las peleas entre el alumnado, a la necesidad de ignorar ciertos insultos hacia ellos con el fin de seguir enseñando, al cansancio o el condicionante “cultural” de ciertas alumnas que no quieren participar en los ejercicios, a la pésima acústica del gimnasio (que amplía el ruido durante las fases de reagrupación), a un margen de 7 o 10 minutos de retraso al principio de la clase, al escaso interés hacia el trabajo propuesto, al carácter puntual del olvido de la ropa deportiva o, finalmente, al bajo riesgo de accidente por el tipo de actividades realizadas. Esta construcción de “tolerancias” se da mucho en los CAEP y los profesores lo justifican en base a la juventud del alumnado así como al origen social desfavorecido del mismo, ya que tiene “grandes carencias de afectividad”.

Discusión

La investigación realizada ha tratado las intensidades de estado de ira de cinco profesores que ejercen en medios difíciles de la ciudad de Barcelona, los tipos de provocaciones que han dado lugar a los estados de ira y la relación entre las intensidades de los estados de ira con la percepción del grado del perjuicio y del carácter voluntario o no de las provocaciones del alumnado. Contrariamente a numerosas investigaciones que han estudiado esta emoción de manera experimental (Weber, 2004), la que se ha llevado a cabo ha obtenido resultados mediante un trabajo empírico de campo; es decir, los datos provienen de situaciones diarias que se dan en las clases de Educación Física (Ria et al., 2003).

En relación al primer punto analizado (intensidad de la ira) cabe destacar que, a excepción del profesor 1, que obtiene intensidades muy elevadas de ira, el resto de los profesores ha vivenciado intensidades medias y bajas de esta emoción. Aunque en las observaciones aparezca un número muy elevado de provocaciones susceptibles de generar la emoción de ira (372), en las entrevistas de *auto-confrontación* estos profesores tan sólo identificaron como tales 94 episodios y, en su conjunto, experimentaron mayoritariamente intensidades emocionales “bajas”. Esta gestión eficaz de la emoción puede explicarse por tres procesos:

- Primero, estos profesores de Educación Física están convencidos de que mantienen una relación

privilegiada con el alumnado debido a las particularidades de la materia que enseñan (p. ej., “les damos mucho afecto porque la Educación Física nos acerca a ellos”).

- Segundo, son conscientes de las particularidades del alumnado de los CAEP y de la importancia de su misión educativa (p. ej., “no tengo que perder los estribos para dialogar de tú a tú”).
- Finalmente, tienen una experiencia importante y dan prueba de empatía (p. ej., “aprendí a dominarme y a distanciarme de los conflictos. Trato de pensar como un alumno”). Según Golby (1996), la experiencia ayuda a que los profesores aprendan a controlar su ira.

En cuanto a los tipos de provocaciones, las observaciones y, todavía más, las entrevistas de auto-confrontación han puesto de manifiesto tres resultados, respecto a la relación entre las intensidades de ira y la trasgresión de las normas (tabla 1). En primer lugar, los profesores mencionan con mayor frecuencia ser sensibles a la trasgresión de las normas escolares. Aunque las intensidades son relativamente bajas, se sienten “irritados” por la no participación del alumnado en las tareas propuestas. Clark (1997) y Clark y Artiles (2000) indican que los profesores se encolerizan cuando atribuyen el fracaso del alumnado a una falta de esfuerzo y de participación en la escuela. En segundo lugar, se ha observado un fuerte aumento de la ira, a veces asimilado a rabia o furia, en el momento de percibir un comportamiento peligroso. Los profesores explican estas intensidades fuertes de estado de ira en relación a las normas de seguridad porque son responsables en caso de accidente y porque deben velar por la seguridad del alumnado “como un buen padre de familia”. Finalmente, en el sentido contrario, olvidarse de la ropa deportiva se considera una provocación menor. Los profesores recuerdan simplemente la necesidad de la ropa deportiva en la clase de Educación Física y aceptan que el alumnado participe en las clases sin llevarla siempre y cuando no se convierta en una costumbre.

En relación a la percepción del daño provocado y del carácter voluntario o no de las provocaciones, el análisis de regresión múltiple de las características percibidas en la provocación permite predecir más de 50 % de la varianza de la intensidad del estado de ira. Las provocaciones percibidas como “dañinas” y “voluntarias” generaron las intensidades más elevadas. Se confirman resultados obtenidos en la misma dirección por Weber

(2004) y Averill (1982). También cabe destacar que, si al análisis de regresión múltiple se le añade la variable “percepción del carácter repetido de la provocación o no”, no se obtienen resultados significativos. Según los profesores analizados, contrariamente a lo esperado a la vista de resultados anteriores (Weber, 2004), esta percepción puede generar “un hábito”, llegan a adaptarse y lo consideran una conducta “normal” que no afecta la intensidad del estado de ira. Particularmente en el contexto de los institutos CAEP, este resultado pone de manifiesto una construcción de tolerancias, tal como se puede ver en las situaciones descritas en la tabla 4. Un ejemplo al respecto es el profesor 5, que declara una ausencia total de ira aludiendo a una “inmunización” y una insensibilidad frente a los repetidos olvidos de la ropa deportiva de varios alumnos y frente al insulto de una alumna.

La presente investigación ha tratado sobre la emoción de ira experimentada por los profesores durante el día a día de las clases de Educación Física en centros educativos de alumnado con necesidades educativas especiales. Al haber analizado de modo pormenorizado los grados de intensidad de esta emoción, los tipos de provocaciones que la hacen surgir y los elementos que explican su mayor o menor intensidad, los resultados pueden ayudar a futuros –y, hasta a los actuales– profesionales de la Educación Física a comprenderse mejor y, en consecuencia, a mejorar sus relaciones con el alumnado y los recursos pedagógicos empleados con el mismo.

Referencias

- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: an essay on emotion*. New York: Springer.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Blin, J. F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Midi Pyrénées: Delagrave IUFM.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 69-79.
- Clark, M. & Artiles, A. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.
- Casamayor, G. (2000). *Cómo dar respuestas a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of teaching in physical education*, 11(1), 59-78.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, 423-435.
- González, C. (2006). *Qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1003106-154707>
- Glover, D. Gough, G. Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Heinemann, K. (1999). Las emociones en los clubes deportivos. En K. Heinemann, *Sociología de las organizaciones voluntarias. El ejemplo del club deportivo* (pp. 202-222). Valencia: Tirant lo Blanch-Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A., & Spielberger, C. D. (2006). *Inventario de expresión de ira estado-rasgo*, Manual STAXI-2 (2.ª ed. rev.). Madrid: TEA Ediciones.
- Orti, J. (2004). La resolución de conflictos en la educación física. *Tandem* (13), 40-50.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Ria, L. (2004). Autour des mots “Emotions” et “Plaisir”. *Revue Hyper EPS* (224), 4-5.
- Spielberger, C. (1999). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory, STAXI-2*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Weber, H. (2004). Exploration in the social construction of anger. *Motivation and emotion*, 28(2), 197-208.
- Zabalza, M. A. (1999). *A convivència nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación universitaria.