

Provocacions de l'alumnat i emoció d'ira del professorat d'Educació Física

El cas dels centres d'atenció educativa preferent de la ciutat 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 - Centre de Barcelona

Autor per a la correspondència

Sylvain Ayme

sylvain.ayme@free.fr

Resum

Els objectius d'aquest article són: *a*) identificar els diferents tipus de provocacions de l'alumnat en les classes d'educació física i *b*) relacionar-los amb les reaccions d'ira (i els seus graus d'intensitat) de cinc professors o professores d'aquesta matèria que exerceixen en centres d'atenció educativa preferent (CAEP) a Barcelona. Els resultats de l'anàlisi de cinquanta sessions mostren que: *a*) quatre dels cinc professors van notar intensitats "baixes" d'ira en la majoria d'ocasions; *b*) allò que els produeix una major intensitat d'ira és la no-participació de l'alumnat, tot i que el nivell d'intensitat varia segons el tipus de provocació, i *c*) la percepció del "nivell de perjudici" i "caràcter voluntari" de les provocacions expliquen fins un 51 % de la variació del nivell d'intensitat de les respostes emocionals d'aquest professorat.

Paraules clau: intensitat d'ira, provocacions de l'alumnat, professorat d'educació física, centres d'atenció educativa preferent, construcció social de les emocions

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 to 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*

Introducció

En la premsa espanyola es publiquen amb freqüència xifres que proporcionen diversos organismes (sindicats, fonts ministerials, associacions, etc.) sobre episodis de fustigació (*bullying*) i conflictes que l'alumnat provoca al professorat (incloent-hi l'agressió física) que es dona en els centres d'Educació Secundària Obligatoria (ESO). En el diari *La Vanguardia*, per exemple, llegim que el 74 % del professorat ha estat insultat alguna vegada i el 40 % ha estat objecte d'intimidació amb violència (3 de febrer de 2007). Arran d'aquest tipus de situacions, 800 professors i professores es van manifestar a Barcelona per denunciar la seva insatisfacció i manifestar la dificultat que tenen per exercir la seva professió en determinats centres educatius (8 de novembre de 2006). Aquest col·lectiu no comparteix el missatge fins ara bastant estès segons el qual l'alumnat creu que "té tots els drets i cap deure". A més, fins i tot el mateix alumnat reclama que el professorat tingui més autoritat a les aules (20 de desembre de 2006) i condemna "una tolerància excessiva" respecte de les burles o situacions d'assetjament sexual (14 de desembre de 2007). Finalment, d'aquests articles també es desprèn una espècie de jerarquització del tipus de provocacions de l'alumnat: "es penalitzen menys les burles que el fet de menjar un xiclet, d'arribar tard a classe o bé de portar un MP3" (20 de desembre de 2006).

Aquesta situació, que posa de manifest la dificultat amb la qual es troba el professorat per desenvolupar l'ensenyament als instituts, ha estat objecte de diverses investigacions. Segons González (2006, pàg. 66), l'educació a Espanya i, particularment l'educació secundària, travessa un moment de crisi. Alguns estudis centren la seva atenció en el tipus de provocacions que realitza l'alumnat. Glover, Gough, Johnson i Cartwright (2000) en van identificar les següents: empènyer violentament; estirar els cabells; donar bufetades, cops de puny i puntades de peu; fer caure algú o fer la traveta; renyar; i desafiar per barallar-se. Zabalza (1999) considera les conductes següents: robatoris, agressions físiques o verbals, faltes reiterades d'assistència i no realització dels deures. Casamayor (2000), per últim, categoritza els conflictes més freqüents de la següent manera: entre l'alumnat, amb el professorat, relacionats amb el rendiment (passivitat, apatia, parasitisme), d'identitat (actituds tancades i agressives que es manifesten en contra dels objectes, el mobiliari o l'edifici).

En el camp de l'educació física, Orti (2004) i González (2006: 505) se centren en les especificitats d'aquesta disciplina i analitzen els conflictes més freqüents amb per poder trobar eines que permetin fer-los front i ajudar d'aquesta manera l'alumnat a adquirir costums socials que els facilitin el desenvolupament de la vida quotidiana. Orti (2004) distingeix tres tipus de conflictes. En primer lloc, aquells que es donen entre el mateix alumnat quan, per exemple, no respecta les regles del joc.

En segon lloc, aquells que fan referència a la relació amb el professorat i que afecten les regles bàsiques del desenvolupament de la classe (per exemple, no portar el material, no estar atent a les explicacions, no fer les activitats recomanades). Per últim, estan els conflictes relacionats amb la institució escolar (per exemple, retards, fer malbé el material o agressions contra l'edifici). Aquests conflictes generen pensaments negatius (Fernández-Balboa, 1991) i emocions negatives (ira, desconfiança, suspicàcia, rebuig, menyspreu, ressentiment, etc.) entre l'alumnat i el professorat segons els casos. Quant a les emocions que viu el professorat, Blin i Gallais-Deulofeu (2004) van demostrar que la ira era la més freqüent.

Aquestes situacions s'agregaven a centres en què, a causa de les característiques de l'alumnat (per exemple, percentatges elevats d'immigració, nivells socials baixos, graus elevats de desestructuració familiar), es consideren "difícils" i necessiten un tractament educatiu diferenciat. A Espanya, s'anomenen "Centres d'Atenció Educativa Preferent" (CAEP). El 2005, a la ciutat de Barcelona, hi havia trenta centres d'aquest tipus (el 14 % del total), incloent-hi educació infantil, primària i secundària.

Ara bé, tant les informacions que sorgeixen en la premsa (alguns exemples dels quals encapçalen aquest article) com els estudis esmentats, no donen tota la informació que permet comprendre les provocacions de l'alumnat i les vivències del professorat al respecte. Entre altres qüestions, no situen de forma precisa el context en què es produeixen aquestes provocacions (per exemple, moment de la sessió, nombre d'alumnes i alumnes, naturalesa de l'activitat realitzada) i no identifiquen amb claredat ni els elements que provoquen les respostes emocionals del professorat ni el grau d'intensitat d'aquestes. Així mateix, tampoc reflecteixen les estratègies que el professorat adopta per fer front a aquestes provocacions. Tampoc hi ha investigacions que hagin estat realitzades als CAEP on, tanmateix, aquest tipus de

**Figura 1**

Nivells per estudiar l'emoció de la ira

(Font: Elaboració pròpia a partir de Blin i Gallais Deulofeu, 2004)

provocacions acostuma a donar-se amb més freqüència. Per tot això, la nostra investigació s'ha centrat a aclarir alguns d'aquests aspectes i, en concret, en tot allò relacionat amb la ira del professorat que, com comentàvem anteriorment i segons estudis precedents, és una de les emocions que experimenta amb més freqüència. En concret, les preguntes inicials de les quals s'ha partit són les següents:

- Quina és la intensitat de l'estat d'ira que sent el professorat d'educació física que exerceix als CAEP?
- Quins són els tipus de provocacions més comunes a les classes d'educació física i quins són els programes que generen els índexs d'ira més elevats?
- En quina mesura el tipus de percepció que el professorat té de les provocacions (voluntàries o no, repetides o no, grau del mal fet) pot explicar les variacions d'intensitat de l'estat d'ira?

Per respondre aquestes preguntes, el punt de partida teòric ha estat considerar la ira com una construcció social; és a dir, com alguna cosa que depèn del context en què es produeix i que pot ser analitzada a diversos nivells (Averill, 1982; Hochschild, 1983). Blin i Gallais-Deulofeu (2004) recullen aquesta idea i insisteixen en la necessitat de considerar diversos nivells quan es volen entendre fenòmens que afecten la institució escolar. Per la nostra part, hem adoptat la seva proposta al nostre objectiu d'estudi tal com es presenta en la *figura 1*. Així, la ira no és una emoció "individual", sinó que depèn del context social i cultural en què apareix, les característiques de la institució escolar, el tipus de matèria impartida i les interaccions entre l'alumnat i el professorat (*fig. 1*)

Mètode i població estudiada

Subjectes de la investigació

La investigació es va basar en cinc professors homes de 41 a 57 anys ($M = 47,6$; $SD = 5,8$) que imparteixen educació física en tres instituts de Barcelona classificats com a CAEP. Van acceptar voluntàriament col·laborar en la investigació per un període de tres mesos. Tots són llicenciats en Educació Física: quatre són funcionaris de carrera amb destinació definitiva i un és interí. A més a més de la llicenciatura que tenen en comú, la seva formació i trajectòria professional és molt variada. El primer és llicenciat en Psicologia el segon ha treballat amb persones drogoaddictes i alcohòliques i és entrenador de gimnàstica esportiva, el tercer és mestre d'educació física en un centre educatiu privat, el quart és militar, i el cinquè és responsable d'una empresa esportiva.

Definició i mesurament de l'estat d'ira

Per mesurar la ira, es va aplicar l'State Anger Scale, un qüestionari d'autoavaluació de quinze ítems que representa la primera part de l'STAXI 2 (*State Trait Anger Expression Inventory*). L'*State Anger Scale* mesura les intensitats de l'estat d'ira en moments puntuals (Spielberger, 1999). En aquest qüestionari, l'estat d'ira es defineix com una situació o condició emocional psicobiològica caracteritzada per sentiments subjectius que poden variar des d'un moderat enfuriment o enuig fins a una intensa fúria o ràbia. La versió espanyola va ser validada per Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel i Spielberger (2006). Els participants han de qualificar com se senten en cada un dels moments sobre els quals se'ls interroga (per exemple, "ara estic enfadat", "ara m'agradaria clavar un esbronc a algú", "ara li llançaria alguna cosa a algú") marcant-ho en una escala Likert de 4 punts (1 = no, en absolut; 2 = una mica; 3 = bastant; 4 = molt). La puntuació total obtinguda pot variar entre 15 i 60 punts. Els índexs d'intensitat són: 15: No ira, 16-17: ira baixa; 18-21: ira moderada; 22-30: ira forta; >31: ira molt forta. En el nostre estudi, l'alfa de Cronbach és 77.

Mètodes

En aquest estudi es van fer servir dos mètodes ja que es va considerar que ofereixen informació

complementària. En primer lloc, es va realitzar una observació no participant amb l'ajuda de la tècnica dels registres anecdòtics (Bolivar, 1995). El registre anecdòtic consisteix a anotar en una fitxa els fets o incidents que se succeeixen durant una sessió i que es consideren crítics perquè representen comportaments o actituds interessants per a l'estudi. En aquest cas, és necessari anotar el lloc, el context, la descripció de l'incident i el moment en què succeeix. Així, per a cada sessió, es van establir "episodis d'ensenyament" (entre vuit i deu per cada hora de classe) que van rebre un títol (per exemple, "escalfament", "estiraments", "esport col·lectiu: handbol"). Per a cada un d'aquests episodis es va anotar la informació rellevant respecte del que feia l'alumne (per exemple, comportaments, comentaris, to de veu, intensitat d'aquesta) i les actituds del professor i reaccions (o passivitat) enfront a les accions del primer. D'aquesta manera, gràcies al títol de cada episodi, es podien associar els comportaments amb el tipus d'activitat que s'estaven realitzant en cada moment. Totes les sessions (cinquanta en total) van ser gravades en vídeo per ser analitzades posteriorment.

En segon lloc, l'observació es va complementar amb entrevistes en profunditat; més concretament d'*autoconfrontació* (Ria, Sève, Theureau, Saury, & Durand, 2003). L'*autoconfrontació* consisteix a mostrar les seqüències gravades durant la classe i, a partir d'aquestes, la persona entrevistada està més disposada a parlar del que ha passat i del seu comportament. Com que les emocions difícilment s'observen –són "invisibles" i es transmeten mitjançant codis difícils d'interpretar– aquest mètode permet aprofundir les percepcions, les vivències i tot allò referit a la subjectivitat de les persones entrevistades (Heinemann, 1999).

Les entrevistes es van fer immediatament després de la sessió tal com ho va fer Fernández-Balboa el 1991. Els professors van ser els que van escollir els episodis durant els quals el seu sentiment d'ira havia tingut més intensitat. Van identificar amb precisió el principi i la fi de cada un d'aquests i el moment àlgid del seu sentiment, ja que la dinàmica emocional fluctua ràpidament entre emocions positives i negatives (Ria et al., 2003). Així mateix, els professors es referien als tres nivells (context social, institució escolar, interaccions amb l'alumnat en la classe d'educació física) que, segons ells, permetien explicar les seves actuacions (Ria et al.).

La guia d'entrevista tenia tres parts. En la primera es tractava d'establir una relació de confiança amb els professors per la qual cosa es van formular preguntes com ara: "Com et veus?", "Estàs content amb la sessió?". Ria (2004) subratllava la importància d'aquesta precaució metodològica amb la fi de minimitzar les actituds falses o l'emascarament de les emocions. En la segona, els professors van comentar el desenvolupament de l'acció responnent preguntes com: "¿què penses?", "¿què veus?", "¿què sents?". Així mateix, també se'ls demanava reflexionar sobre la presència o absència del "caràcter repetit" o "voluntari" de la provocació, així com el "grau del mal" d'aquesta mesurat en tres graus: "dèbil", "moderat" o "elevat". Aquest aspecte és molt important ja que segons Averill (1982) i Weber (2004) hi ha una relació entre la intencionalitat voluntària o no de la provocació i el grau d'intensitat de la ira. Per últim, Una vegada reviscut emocionalment l'episodi, els professors emplenaven l'*State Anger Scaler* per mesurar la intensitat del seu estat d'ira.

En total, de les cinquanta sessions que es van observar, es van comptabilitzar 372 provocacions en els registres anecdòtics i, durant les entrevistes d'*autoconfrontació*, els professors tan sols consideraven rellevants noranta-quatre episodis d'ira.

Resultats

Els resultats es presenten en tres parts, cadascuna de les quals respon a una de les preguntes formulades en la part introductòria de l'article i que han guiat la investigació. La primera part mostra les intensitats dels estats d'ira de cadascun dels cinc professors, mesurades per l'*State Anger Scaler*. La segona presenta el tipus de provocacions (valor absolut i percentatge del total) identificades en els registres anecdòtics i les analitzades en les entrevistes d'*autoconfrontació* que donen lloc a les mesures d'intensitat. Es posen en evidència tres nivells de regles i nou tipus de provocacions i se les relaciona amb els graus d'intensitat obtinguts. La tercera part explica la variabilitat de les intensitats de l'estat d'ira, tenint en compte el tipus de percepció que els professors tenen de les provocacions (voluntàries o no, repetides o no, grau del mal provocat) i els marges de tolerància que han construït enfront d'algunes d'aquests provocacions.

	Nombre d'episodis	Nombre de professorat	Intensitat mitjana	Intensitat mínima	Intensitat màxima
1. Amb relació al material	2	1	20,5	18	23
2. Amb relació a l'alumnat	12	5	27,4	15	46
3. Amb relació al professorat	11	4	26,2	15	45
4. No participació	27	5	20,2	15	45
5. Intervenció verbal	10	4	27,9	15	48
6. Assiduitat, puntualitat	8	3	24,3	15	45
7. No respecte les consignes	15	5	19,2	15	39
8. Equip esportiu	4	2	16	15	19
9. Seguretat	5	3	30,2	15	48
Total normes socials i culturals (1, 2, 3)	25	5	26,3	15	46
Total normes escolars (4, 5, 6, 7)	60	5	22,6	15	48
Total normes d'educació física (8,9)	9	3	23,9	15	48

Taula 1

Provocacions de l'alumnat ($n = 94$) analitzades en les entrevistes d'autoconfrontació i impacte emocional en el professorat d'educació física

Intensitats dels estats d'ira dels professors

Dels noranta-quatre episodis seleccionats en els entrevistes d'Autoconfrontació, el 28 % no va provocar cap ira en el professorat, el 14,9 % va generar baixes intensitats d'ira, el 23,4 % va generar ira de moderada intensitat, el 7,4 % va generar ira d'intensitat forta, i el 25,5 % va generar ira d'intensitat molt forta. En conjunt, els professors 2, 3, 4 i 5 van sentir de mitjana intensitats baixes amb poques diferències en la desviació estàndard (*standard deviation*: SD) entre cada mesura ($M = 17,2$; $SD = 2,5$). Els seus estats emocionals es van caracteritzar per una sensació "d'irritació". Com a contrapartida, tan sols el professor 1 va experimentar intensitats molt fortes d'estat d'ira en l'State Anger Scale test ($M = 37,5$; $SD = 7,8$). A més a més, aquest últim va arribar a tenir ganes de reaccionar físicament i verbalment a les provocacions de l'alumnat i va sentir impotència en diversos episodis.

Tipus de provocacions de l'alumnat

D'entrada, es van identificar 372 provocacions en els registres anecdòtics durant les sessions. L'anàlisi de la distribució del tipus de provocacions per part de l'alumnat ens mostra una jerarquia. Les més comunes ($n = 205$, 53 %) van ser les provocacions vinculades a les normes escolars (per exemple, no participació, absència sense autorització, falta d'atenció a les explicacions del professor); les segueixen les vinculades a les normes socials ($n = 100$, 27 %) (per exemple, baralles o discussions entre alumnes); i les vinculades a les normes de disciplina (per exemple, conductes perilloses) que van ser les menys freqüents ($n = 67$, 18 %).

Així mateix, les provocacions analitzades durant les entrevistes d'autoconfrontació també confirmen aquesta jerarquia amb relació als tres nivells de normes. Les dades presentades en la *taula 1* relacionen cada tipus de provocacions amb les intensitats mitjana, mínima i màxima d'estat d'ira.

En efecte, els professors es van mostrar sensibles amb més freqüència a la transgressió de les normes escolars ($n = 60$, 64 %). Més concretament, es van referir a la no-participació de l'alumnat ($n = 27$, 29 %). Així mateix, les intensitats més fortes han estat experimentades en el moment de la percepció d'un perill ($M = 30,2$; $SD = 14,3$); segueixen les que es donen en el moment de les intervencions verbals durant les explicacions del professor ($M = 27,9$; $SD = 13,3$); després les del moment d'un problema relacional entre l'alumnat ($M = 27,4$; $SD = 11,2$); i, per últim, les corresponents a un problema de relació amb el professorat ($M = 26,2$; $SD = 11,3$). Finalment, cal destacar que hi ha molta variació en la intensitat emocional experimentada amb relació a gairebé cada tipus de provocació, a excepció de les categories "amb relació al material" i "a l'equip esportiu". Les mesures de les intensitats d'estat d'ira varien de quinze (no ira) a més de trenta-nou (ira molt forta).

Amb la finalitat d'il·lustrar aquest últim resultat, la *taula 2* descriu episodis típics, per a cada una de les

provocacions, que han generat en els professors intensitats nul·les o baixes d'ira (-) i intensitats molt altes (+). Per exemple, en el cas de la categoria "problemes de relacions entre l'alumnat", el professorat indica en repetides ocasions durant les entrevistes d'autoconfrontació que senten intensitats baixes quan "l'alumnat s'agafa del coll per fer-se caure a terra" i intensitats molt altes quan "tanca els seus amics amb clau als vestidors".

Intensitats de l'estat d'ira, percepció de les provocacions i marges de tolerància

S'ha fet una anàlisi de regressió múltiple per identificar les variables que contribueixen a una predicció significativa de la intensitat de l'estat d'ira. L'anàlisi s'ha dut a terme "pas a pas", per etapes. En cadascuna tan sols s'ha tingut en compte una variable independent (mal percebut, caràcter voluntari percebut i

Normes nivell social	Quant al material	-: "salta sobre els matalassos col·locats al magatzem" +: "colpeja amb força la porta metàl·lica dels vestidors"
	Quant a l'alumnat	-: "s'agafen pel coll per fer-se caure a terra" +: "tanca els seus amics amb clau als vestidors"
	Quant al professorat	-: "crida: 'ets un masclista i un racista!'" +: "diu: 'el meu pare trucarà a la policia perquè et tanquin en un manicomi'"
Normes nivell escolar	No-participació Passivitat	-: "no vol fer la pràctica per no embruta-se la roba neta" +: "no vol participar perquè els equips no estan equilibrats"
	Intervenció verbal	-: "fan broma entre ells després de les explicacions inicials" +: "crida quan acaba la sessió quan ja no es pot puntuar"
	Assiduitat Puntualitat	-: "s'amaga als vestidors" +: "agafa la seva motxilla i se'n va de la instal·lació en acabar un exercici"
	No respecten las consignes	-: "comença un partit després d'una seqüència d'exercicis" +: "desplaça els senyals que indiquen el recorregut de la carrera"
Normes educació física	Equip esportiu	-: "ve a classe amb xanquetes i texans" +: (cap episodi amb intensitat d'ira elevada)
	Seguretat	-: "es balanceja en una escala suspesa sense matalàs" +: "fa el gest de donar un cop de peu a companys que estan fent una piràmide a gimnàstica per fer-los caure"

Taula 2

Episodis típics de provocacions de l'alumnat que generen una intensitat d'ira dèbil i elevada

	Etapa	β	Múltiple R quadrat	R-Canvi en R quadrat	t	p
Grau del mal	1	,55	,44	,44	7,0	<,001
Provocació voluntària	2	,29	,51	,07	3,7	<,001

Taula 3

Anàlisi de regressió múltiple del tipus de percepció que tenen els professors respecte de les provocacions de l'alumnat, n=94 episodis

reincidència de la provocació) i s'ha examinat la informació que explicava (R-Quadrat canvi) així com la variància total explicada (R-Quadrat múltiple). La taula 3 mostra que hi ha dues etapes significatives d'aquesta anàlisi. En la etapa 1, la importància del "mal percebut" explica el 44 % de la variància de les intensitats d'estat d'ira dels professors d'educació física ($R^2 = ,44$, $P < ,001$). En l'etapa 2, en la qual es té en compte la variable "caràcter voluntari percebut" de la provocació, s'explica un 7 % més de la variància ($R^2 = ,07$, $P < ,001$). Finalment, el caràcter "reincident percebut" de la provocació no és significatiu ($p > ,05$); per tant, no s'ha considerat una tercera etapa en l'anàlisi. En resum, aquest model explica en total el 51 % (R^2 total = ,51, franc (2,91) = 47,5, $P < ,001$) de les intensitats de l'estat d'ira. Caldria fer més indagacions per descobrir quines són les va-

riables que expliquen l'estat d'ira i que no hem considerat en aquesta investigació.

Per comprendre millor aquest resultat, és necessari destacar que les intensitats més elevades d'estat d'ira en l'*State Anger Scale* ($M = 33,9$; $SD = 10,5$) apareixen quan el professorat percep un mal elevat arran de les provocacions de l'alumnat. Pel contrari, les intensitats més baixes ($M = 16,8$; $SD = 1,9$) apareixen quan el professorat percep que l'actuació de l'alumnat té un caràcter no voluntari. En aquests casos, el professorat es mostra més tolerant i sent menys ira. La *taula 4* il·lustra exemples típics de situacions "tolerades" en cada una de les nou categories establertes.

En els episodis on la provocació és percebuda com a voluntària, els professors 1, 2, 3 i 5 donen proves d'empatia cap als alumnes provocadors i consideren certs comportaments com "normals" o "habituals".

Normes nivell social	Amb relació al material	"els alumnes volen jugar amb el material, ja que els encanta llançar-se sobre els matalassos tous. Això els motiva"
	Amb relació als alumnes	"els alumnes solen donar-se cops, ja que això forma part de la seva manera de socialitzar-se"
	Amb relació al professor	"seguir amb la classe és més important que respondre a la provocació d'un alumne"
Normes nivell escolar	No participació/ Passivitat	"en començar la classe pregunto als alumnes que no volen practicar avui i els faig fer teoria"
	Intervenció verbal	"aconseguir silenci és impossible en un gimnàs que ressona"
	Assiduitat Puntualitat	"autoritzo un cert retard ja que han de desplaçar-se des dels vestidors fins a la classe"
	No respecte de les consignes	"m'adapto modificant l'exercici per aconseguir activar els alumnes. Si no puc, ho deixem i proposo un altre joc"
Normes educació física	Equip esportiu	"prohibeixo la participació en la classe solament si el cas es repeteix moltes vegades consecutives"
	Seguretat	"mentre no es facin mal, els deixo fer, ja que ells ja han practicat abans"

Taula 4

Exemples de situacions "tolerades" que generen una intensitat d'ira dèbil o nul·la

Aquests al·ludeixen que certs materials provoquen el desig de ser utilitzats d'una manera diferent del que suggereix el professor al caràcter "lúdic" de les baralles entre l'alumnat, a la necessitat d'ignorar certs insults envers ells amb la finalitat de seguir ensenyant, al cansament o el condicionant "cultural" de certes alumnes que no volen participar en els exercicis, a la pèssima acústica del gimnàs (que amplia el soroll durant les fases de reagrupació), a un marge de 7 o 10 minuts de retard al principi de classe, a l'escàs interès cap al treball proposat, al caràcter puntual de l'oblit de la roba esportiva o, finalment, al baix risc d'accidents pel tipus d'activitats realitzades. Aquesta construcció de "toleràncies" es dona molt en els CAEP i el professorat ho justifica prenent com a base la joventut de l'alumnat i també l'origen social desafavorit d'aquest, ja que té "grans mancances d'afectivitat".

Discussió

La investigació realitzada ha tractat les intensitats d'estat d'ira de cinc professors que exerceixen en mitjans difícils de la ciutat de Barcelona, els tipus de provocacions que han donat lloc als estats d'ira i la relació entre les intensitats dels estats d'ira amb la percepció del grau del prejudici i del caràcter voluntari o no de les provocacions de l'alumnat. Contràriament a nombroses investigacions que han estudiat aquesta emoció de manera experimental (Weber, 2004), la que s'ha dut a terme ha obtingut resultats mitjançant un treball empíric de camp; és a dir, les dades provenen de situacions diàries que es donen en les classes d'educació física (Ria et al., 2003).

Amb relació al primer punt analitzat (intensitat de la ira) cal destacar que, a excepció del professor 1, que obté intensitats molt elevades d'ira, la resta dels professors ha experimentat intensitats mitjanes i baixes d'aquesta emoció. Encara que en les observacions aparegui un nombre molt elevat de provocacions susceptibles de generar l'emoció d'ira (372), en les entrevistes d'autoconfrontació aquests professors tan sols van identificar com a tals noranta-quatre episodis i, en el seu conjunt, van experimentar majoritàriament intensitats emocionals "baixes". Aquesta gestió eficaç de l'emoció pot explicar-se per tres processos:

- Primer, aquests professors d'educació física estan convençuts que mantenen una relació privilegiada amb l'alumnat a causa de les particularitats de la

matèria que ensenyen (per exemple, "els donem molt afecte perquè l'educació física ens apropa a ells").

- Segon, són conscients de les particularitats de l'alumnat dels CAEP i de la importància de la seva missió educativa (per exemple, "no he de perdre els estreps per dialogar de tu a tu").
- Finalment, tenen una experiència molt important i donen prova d'empatia (per exemple, "vaig aprendre a dominar-me i a distanciar-me dels conflictes. Miro de pensar com un alumne"). Segons Dolby (1996), l'experiència ajuda que els professors aprenguin a controlar la seva ira.

Quant als tipus de provocacions, les observacions i, encara més, les entrevistes d'autoconfrontació han posat de manifest tres resultats, respecte a la relació entre les intensitats d'ira i la transgressió de les normes (taula 1). En primer lloc, els professors esmenten amb més freqüència ser sensibles a la transgressió de les normes escolars. Tot i que les intensitats són relativament baixes, se senten "irritats" per la no-participació de l'alumnat en les tasques proposades. Clark (1997) i Clark i Artiles (2000) indiquen que els professors s'enfurismen quan atribueixen el fracàs de l'alumnat a una falta d'esforç i de participació a l'escola. En segon lloc, s'ha observat un fort augment de la ira, de vegades assimilada a ràbia o fúria, en el moment de percebre un comportament perillós. Els professors expliquen aquestes intensitats fortes d'estat d'ira amb relació a les normes de seguretat perquè són responsables en cas d'accident i perquè han de vetllar per la seguretat de l'alumnat "com un bon pare de família". Finalment, en el sentit contrari, oblidar-se de la roba esportiva es considera una provocació menor. Els professors recorden simplement la necessitat de la roba esportiva a la classe d'educació física i accepten que l'alumnat participi en les classes sense portar-la sempre que no es converteixi en un costum.

Pel que fa a la percepció del mal provocat i del caràcter voluntari o no de les provocacions, l'anàlisi de regressió múltiple de les característiques percebudes en la provocació permet predir més del 50 % de la variància de la intensitat de l'estat d'ira. Les provocacions percebudes com a "nocives" i "voluntàries" van generar les intensitats més elevades. Es confirmen resultats obtinguts en la mateixa direcció per Weber (2004) i Averill (1982). També cal destacar que, si a l'anàlisi de regressió múltiple se li afageix la variable "percepció

del caràcter repetit de la provocació o no”, no s’obtenen resultats significatius. Segons els professors analitzats, contràriament al que s’espera a la vista de resultats anteriors (Weber, 2004), aquesta percepció pot generar “un hàbit”, arriben a adaptar-se i el consideren una conducta “normal” que no afecta la intensitat de l’estat d’ira. Particularment en el context dels instituts CAEP, aquests resultat posa de manifest una construcció de toleràncies, tal com es pot veure en les situacions descrites en la taula 4. Un exemple al respecte és el professor 5, que declara una absència total d’ira al·ludint una “immunització” i una insensibilitat enfront els repetits descuits de la roba esportiva de diversos alumnes i enfront de l’insult d’una alumna.

Aquesta investigació ha tractat sobre l’emoció d’ira experimentada pels professors durant el dia a dia de les classes d’educació física en centres educatius d’alumnat amb necessitats educatives especials. En haver analitzat de manera detallada els graus d’intensitat d’aquesta emoció, els tipus de provocacions que la fan sorgir i els elements que expliquen la seva major o menor intensitat, els resultats poden ajudar a futurs –i, fins i tot, actual– professionals de l’educació física a entendre’s millor i, com a conseqüència, a millorar les seves relacions amb l’alumnat i els recursos pedagògics amb aquest.

Referències

- 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. Recuperat 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. A K. Heinemann, *Sociología de las organizaciones voluntarias. El ejemplo del club deportivo* (pàg. 202-222). València: 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 (2a 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: Concelleria de Educación e Ordenación universitaria.