

Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento

Silvina Funes Lapponi¹

Resumen

Este artículo indaga lo que dice, piensa y siente el profesorado sobre la gestión de la disciplina en el aula y de cómo esto, a su vez, moldea la conducta y condiciona la participación y el desempeño del alumnado. Se basa en un estudio cualitativo (mediante entrevistas, cuaderno de campo, evaluación crítica de informantes claves) que, a través del análisis del pensamiento pedagógico práctico (supuestos ideológicos tácitos, no conscientes) que aparece en el discurso de los profesores, lo compara con la ideología pedagógica dominante (saberes formales e impuestos) poniendo en evidencia una falta de coincidencia y coherencia entre ambos e influyendo esto, a su vez, en las relaciones en el aula. No se pretende descubrir algo nuevo, sino hacerlo visible y describir los mecanismos que intervienen. De este modo, se refuta una creencia muy extendida de que el mal clima del aula se debe a alumnos indisciplinados, ya que en las relaciones resultantes la reacción del docente es determinante. Centrándose en el afecto y el enfado, se observa cómo se crea un ambiente de trabajo, que convierte a estas emociones en herramientas para disciplinar, la primera de una manera más preventiva y la segunda más correctiva, es decir, que se constituyen en un recurso más para el control de la conducta de los alumnos.

Palabras Clave

Emociones – Disciplina – Cultura Docente – Afecto – Enfado.

¹ Universidad Complutense de Madrid.
Madrid, España.
Contacto: sfunes@polsoc.uc3m.es

Teachers' emotions: affection and anger as resources for disciplining

Silvina Funes Lapponi¹

Abstract

This article explores what teachers say, think and feel about the management of discipline in the classroom and how this shapes the behavior and conditions the participation and performance of students. Using interviews, a field notebook and the critical evaluation of key informants, this qualitative study analyzes the practical educational thought (unconscious implicit ideological assumptions) present in the discourse of teachers, and compares such discourse to the dominant educational ideology (formal and imposed knowledge), highlighting the lack of coincidence and coherence between them. Such lack influences relationships in the classroom. The study intended not to discover something new, but to make it visible and to describe the mechanisms involved in it. Thus it confronts the widespread belief that bad classroom climate is due to undisciplined students, since teacher's reaction determines the resulting relationships. Focusing on affection and anger, it observes how one creates a working environment, which turns these emotions into discipline tools – the first in a preventive manner and the second in a corrective way –, which become one more resource to control student behavior.

Keywords

Emotions – Discipline – Teacher culture – Affection – Anger.

¹- Universidad Complutense de Madrid.
Madrid, Espanha.
Contact: sfunes@polsoc.uc3m.es

Introducción

Los cambios de la sociedad afectan a la educación. Así lo describen diferentes autores que analizan dicha influencia, a un nivel más general, en cómo afectan las innovaciones tecnológicas, la introducción en la sociedad del conocimiento, la globalización, la crisis del capitalismo (por su incapacidad de garantizar la movilidad social a los más cualificados), las migraciones, los cambios en los valores, etc. O centrándose más en la educación, donde identifican dos tendencias opuestas: por un lado, una mayor demanda de una educación más social, emocional y ciudadana y por otro lado, la mercantilización de la educación, el aumento de la vigilancia externa y de definición de *parámetros objetivos* de evaluación de los resultados de la educación (como son los de PISA¹ u otros en esa línea), etc. A pesar de estos cambios sociales y de los consecuentes cambios que proyectan en las expectativas sobre las funciones y resultados que debe conseguir la educación, la identidad del profesorado apenas ha cambiado, así como sus prácticas y los recursos que utilizan, y ello ha sido relativamente reciente. Por lo que estas contradicciones colocan en el foco del problema al profesorado y en cómo ejercen su labor.

Esta revisión adquiere una especial relevancia en los países democráticos que heredan un sistema educativo autoritario y necesitan socializar a sus futuros ciudadanos para la participación en instituciones democráticas con valores democráticos, por lo que una de las dimensiones que más se ha visto afectada es la de la disciplina, pero ¿cómo educar en esos valores sin incurrir en conductas autoritarias?, ¿cómo aplicar la disciplina, entonces? Y además, promoviendo la libertad, la autonomía y la responsabilidad.

En este artículo se aspira a analizar cómo repercuten estas contradicciones al interior del aula, en donde lo que no está claro

es cómo se crean las condiciones propicias para enseñar, qué hace falta para poder hacerlo. La falta de consenso respecto a esta problemática en las administraciones educativas y en los especialistas tiene su proyección en los claustros en donde tampoco ven fácil solución a este dilema. Las dos grandes líneas que surgen son la de los docentes *duros* (estrictos) y los *blandos* (flexibles, permisivos) con respecto a la gestión de la disciplina a la hora de enseñar. Nos centraremos en examinar cómo se explican y justifican esas visiones y actitudes en la vida cotidiana desde el punto de vista del profesorado y qué sentimientos producen.

De la profesión docente, en España, donde se hizo el trabajo de campo, destacaremos dos rasgos: la falta de homogeneidad de su identidad profesional, por las procedencias profesionales o las influencias ideológicas diversas (ABRAMOWSKI, 2010; ESTEVE, 2009) y su escaso apoyo social tanto en relación a la valoración profesional percibida, como a la colaboración de las familias y a la imagen pública de la profesión, condicionada esta imagen, a su vez, por lo que se valora en la sociedad en general.

Con todos estos condicionantes, la pregunta que nos planteamos es: ¿qué es lo que más le preocupa a un docente para poder dar clase? Y lo que arrojan los resultados es que quieren que los alumnos estén dispuestos a aprender, atentos, quietos y callados, y para ello, lo que necesitan son recursos para mantener esas condiciones si se alteran. Esto indica que los problemas de conducta son los que más les afectan en forma de desobediencia, actitud retardadora o pasiva o inadecuados hábitos de trabajo en el aula, lo que en términos genéricos se conoce como *disrupción*.

Indagando en la preocupación que les genera este problema, por su intensidad, persistencia, la presión del seguimiento del programa y el miedo a perder el control del grupo, la pregunta que surge es: ¿qué emociones aparecen en los docentes hacia sus alumnos para gestionar la disciplina? Y las principales son el afecto y el enfado. La primera con un carácter preventivo y

¹- Programme for International Student Assessment.

la segunda correctivo. Por este motivo, el análisis se centrará en estas dos emociones.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizarán datos no explotados del trabajo de campo realizado para analizar los conflictos en el profesorado² entre los que cobró relevancia el papel que juegan las emociones en el surgimiento, evolución y transformación de los conflictos, y cómo pueden influir en la creación de un clima positivo o negativo para el aprendizaje. Se analizarán las creencias (a través del discurso: lo que dicen sobre lo que les pasa y cómo lo viven) que tiene el profesorado sobre estas emociones y su potencial para gestionar la disciplina, ya que, normalmente, estos problemas a priori se atribuyen a la transgresión de normas o a malos o inadecuados comportamientos del alumnado en clase, es decir, se indagarán las emociones en la cultura profesional docente.

La hipótesis de la que se parte es que, aunque el profesorado no es muy consciente de sus emociones a la hora de enseñar, las utiliza para la gestión del aula, en función de las creencias (qué es ser un *buen docente*, cómo debe ser un *buen alumno*, etc.), o sobre cómo entiende y explica sus interacciones, valores, etc. en el aula. Dicho en términos más concretos, quiere decir que –en general– dará afecto para controlar la disciplina y gestionar el trabajo del aula siempre que perciba conformidad y obediencia en los alumnos y privará de éste o se enfadará cuando se opongan, obstaculicen su trabajo o tengan dificultades. O sea que, ante buenos comportamientos de sus alumnos, desarrollará sentimientos positivos hacia éstos y, a la inversa, a malos comportamientos, sentimientos negativos. Tal vez parezca muy obvio, pero no se pretende descubrir algo nuevo, sino hacerlo visible y describir los mecanismos que intervienen.

Para ello, se analizará, desde el marco microsociológico, el discurso de los profesores, cómo describen los problemas de disciplina que

2- La presente propuesta está enmarcada en la investigación que se está desarrollando para la elaboración de la Tesis titulada: *Los conflictos en el profesorado: ¿qué papel desempeñan los docentes?*. En este caso, se indagará sólo acerca de las emociones vinculadas a las relaciones en el aula.

tienen que afrontar, qué sentimientos les generan esas situaciones, cómo ven *al otro* o *a los otros*, qué características les atribuyen, etc. Y se basa en analizar el discurso porque, como dice Arís, es desde el lenguaje que se “puede describir la realidad, pero especialmente porque puede crear realidades” (2010, p. 4). Partimos, entonces, de que

Nuestra experiencia está encuadrada y configurada culturalmente. Nuestra forma de experimentar los acontecimientos y las interpretaciones... cambian según el lenguaje y las categorías de análisis que utilicemos, y según las posiciones culturales, morales e ideológicas desde las que los consideremos. En cierto sentido muy importante, construimos nuestra experiencia: nuestra forma de sentir e interpretar lo que nos sucede y el mundo que nos rodea en función de unas estructuras de comprensión y unos filtros perceptivos tan culturalmente arraigados que somos escasamente conscientes de su existencia o funcionamiento (DAY; GU, 2012, p. 40).

Será necesario, entonces, definir brevemente algunos conceptos clave que serán de utilidad para explicar y analizar los datos recogidos.

Conceptos básicos

Tres son los conceptos clave que abordaremos para precisar cómo serán comprendidos: las creencias, las emociones y la disciplina.

Las creencias son las justificaciones con las que se explicarán las emociones y la disciplina –entre otras cosas–. Dichas argumentaciones se revisarán desde el análisis del discurso. Se trata del conjunto de significados, representaciones, percepciones, gustos, imágenes, objetivos, metas, motivaciones, valores y también demandas, necesidades, actitudes, y expectativas. Constituyen una estructura cognitiva o de ideas valorativa, sobre las que el docente construye una visión de sí mismo, del conocimiento, del alumno, la escuela, la sociedad y la educación. Sirve

también para configurar “lo que se considera bueno o malo, correcto o incorrecto, conveniente o inconveniente” (ABRAMOWSKI, 2010). En ella debemos diferenciar dos grandes tipos:

Uno sería lo que Pérez Gómez (2009) denomina como *pensamiento pedagógico práctico*, que son supuestos ideológicos tácitos y no cuestionados por los que el docente interpreta, da sentido y atribuye significados a las situaciones que vive y sobre las que interviene y toma decisiones, determinando, de esta manera, su conducta.

Se caracteriza por ser funcional, experiencial, inconsciente, estereotipado y se aloja en estructuras implícitas de interpretación que conducen a esquemas de acción acrítica y empíricamente consolidados; por lo tanto, son resistentes al cambio. Proviene de los intercambios de significados y de la adaptación a la cultura escolar, por lo tanto se forman a partir de la influencia del contexto, de *los otros*, de los antecedentes y experiencias.

Por otro lado, tenemos lo que conformaría la *ideología pedagógica dominante* (PÉREZ GÓMEZ, 2009) y Nickel llama *cultura objetivada* y que

[...] pertenecen a la misma... los conocimientos... que el profesor ha ido adquiriendo en el curso de su formación y su perfeccionamiento, pero también todo aquello que le viene impuesto en forma de deberes, normativas y prescripciones por parte de la sociedad, o de sus superiores como representantes de la misma (NICKEL, 1982, p. 92).

y que carece de funcionalidad práctica.

El segundo concepto son las emociones. Las emociones “derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas... del significado que atribuyen a los sucesos (por lo que) (...) las emociones (...) dependen (...) del contexto...” (NICKEL, 1982, p. 122-123). Las emociones proporcionan, además, dirección, prioridad, sensibilidad y predisponen o imposibilitan

(tendencias de) acción, ya que se actuará de una manera u otra en función de la emoción que esté influyendo. Y es por esto que pensamiento, sentimientos y acción son inseparables, condicionando, así, el resultado de la interacción social.

Las emociones indican estados de ánimo y sentimientos que se manifiestan como respuestas, señales o (re) acciones (cambios neurofisiológicos), expresan el *mundo interior* y las valoraciones que de él emanan. Expresando, además, el sentir respecto a uno mismo y/o en relación con los otros, por lo que “sirven de aviso sobre lo que nos va bien o nos va mal, sobre lo que nos gusta o nos disgusta” (MARCHESI, 2007, p. 134). Por todo lo expuesto, las emociones son influidas por y/o influyen en la identidad (características del docente) y el contexto (la cultura, la ideología, la moral, el poder y los límites de cada sociedad) y sus condiciones (circunstancias concretas en las que se producen los hechos).

El último concepto es la disciplina. Tradicionalmente se vio a la disciplina como un “fin en sí mismo o como una condición imprescindible para el aprendizaje” (ORTEGA, 2008, p. 29) entendiéndola así como una tipificación de castigos ante el incumplimiento de unas normas, el manejo de la clase o lo que el profesor hace para controlar la conducta de sus alumnos, según lo analizado (FERNÁNDEZ; FUNES; SAINT-MEZARD, 2009; HERNÁNDEZ, 2006; ORTEGA, 2008) sirve para regular las relaciones sociales, los procesos instruccionales y evaluativos, delimita el orden establecido y sienta las bases para la cohesión social, por lo tanto es un factor de seguridad y de previsibilidad ya que pone los límites, los sistemas de control y vigilancia, así como los sistemas de reencausamiento (castigos) ante el incumplimiento de las normas o a la transgresión del orden. De este modo, sirve también como disuasoria de la indisciplina requiriendo, para ello, de la aceptación de dicho orden para poder participar en él y no ser marginado. Por lo tanto, se basa en la obediencia o sumisión para

su funcionamiento. Pero “la disciplina también tiene una condición de contexto, según el lugar y el tiempo en el que se apliquen. Y de quién hacia quién se aplique” (FUNES, 2007, p. 7).

El objetivo final de la disciplina es *la búsqueda del autocontrol*, es decir, prescindir de la aplicación de ésta, eso es llegar a ser disciplinado. “Indisciplinado será entonces quien transgreda, rechace, viole o ignore la normativa” (p. 7), la persona que tenga un comportamiento inadecuado (en el contexto escolar *inadecuado* es aquello que moleste al profesor, y en este sentido adquiere particular relevancia para entender lo unida que está la disciplina a las creencias). Por lo tanto, “la indisciplina pone en evidencia los límites del control, del orden establecido” (p. 7).

En definitiva, la disciplina, limitándose al contexto escolar, según Ortega (2008) debe servir para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para potenciar la socialización, el desarrollo moral y la actitud cívica.

Para finalizar, interesa destacar la relación que tiene la disciplina con las emociones. En primer lugar, para López (2000) una de las funciones que se le atribuye a la disciplina es la seguridad emocional, en parte por la tranquilidad que aporta la previsibilidad de lo que puede o no ocurrir y también por la certidumbre de aceptación y pertenencia al grupo, al aceptar sus reglas. Pero Herrera (2012) destaca al miedo, la vergüenza y la culpa como resultados de los dispositivos disciplinarios y de cómo influyen en el control del cuerpo y –añadimos– en el control de la voluntad y de los deseos personales, en otras palabras, de las emociones. La disciplina de esta forma nos prepara para aceptar y gestionar la satisfacción de las necesidades, deseos e impulsos personales en el marco de lo socialmente aceptado o permitido; remontándonos al pasado, cuando las emociones eran vistas como resultado de las pulsiones y de las pasiones, la disciplina era quien encausaría, moderaría o reprimiría esas emociones.

El docente con su *paquete* de creencias gestionará la disciplina para el trabajo en el aula utilizando sus emociones como un

recurso no formal ni punitivo, sino como un recurso simbólico disuasorio: el deseo de ser querido, aceptado y/o valorado y el miedo a ser rechazado o cuestionado de su alumnado a los que el profesor le responderá con el afecto y el enfado.

Antecedentes y delimitación del tema

Para ver el estado de la cuestión, el interés creciente por las cuestiones emocionales tiene su inicio con la publicación del libro de Goleman, *Inteligencia emocional* (1996). Existen bastantes trabajos sobre inteligencia emocional y competencias emocionales docentes, sobre cómo gestionar las emociones (MARCHESI, 2007; VAELLO, 2009a; 2009b) (tipo orientaciones, pautas, etc.) que suelen ser más bien divulgativos. También están los de Ibañez (2001; 2002), Vivas de Chacón (2004), Esteve (2008), Abramowski (2010), Fabres Campos (2005), Funes (2014), Saballa de Carvalho (2014) que analizan qué sienten o cómo sienten los docentes. Más comunes son los que están influenciados por el enfoque de la salud laboral o clínico que tratan de explicar el estrés, el síndrome *burn out*, y otras situaciones emocionales típicas de la profesión (RABASA, 2007; TSANG, 2011). Estas diferencias en el estudio de las emociones se caracterizan porque:

De una fase psicológica, individual y descriptiva se progresa hacia otra con un claro énfasis sociológico, interactivo, global e interpretativo (...) se adentra en el estudio del contexto social y educativo en el que se producen. Los enfoques basados en el constructivismo social, en el interaccionismo simbólico y en la sociología ocupacional son mayoritarios y aportan una visión de las emociones en la docencia no como un asunto referido a las disposiciones personales o virtudes privadas, sino en función de cómo la organización de la enseñanza moldea las

experiencias emocionales de los docentes. (MARCHESI, 2007, p. 119-120)

Y es desde este enfoque que se enmarca esta investigación. No se presentarán datos cuantitativos ni tipologías de profesorado, sino que se identificarán las emociones que aparecen y las creencias asociadas a ellas. Por todo ello se propone:

- Indagar cuáles son las características de la cultura profesional actuales desde lo emocional: qué sienten y por qué y cómo afecta a la enseñanza.

- Analizar el papel que desempeñan las emociones a partir del discurso de los docentes sobre sus prácticas educativas, las creencias que tienen sobre sus emociones y el potencial y los mecanismos de éstas para gestionar la disciplina en el aula.

- Indagar la correlación entre la afectividad y la autoridad docente y, en consecuencia, en los sistemas de control social y disciplinamiento que esto genera.

A continuación, se explica la metodología utilizada, luego los resultados donde se describe cuáles y cómo son las creencias y las emociones asociadas en la gestión de la disciplina, y finalmente, a modo de conclusión, se indagan las consecuencias que pueden dar lugar a entender y sentir la disciplina de una determinada manera.

Método

Se ha utilizado el método cualitativo, ya que se indaga en cómo los sujetos se relacionan y construyen significados, siendo más adecuado desde el paradigma interpretativo. Se aplicaron diversas técnicas que detallamos:

Para la exploración y construcción de los datos primarios

- Se realizaron diez entrevistas en profundidad a profesores de educación obligatoria (éstas son parte del trabajo de

campo de la tesis que se está realizando sobre conflictividad escolar). La composición de la muestra fue: cinco hombres y cinco mujeres, una docente joven, otra que está a punto de jubilarse y el resto de mediana edad.

- Información del *cuaderno de notas*: He sido formadora sobre “mejora de la convivencia en el aula”, y habitualmente en la primera parte de la sesión (de 20 a 60 minutos) se promovía un debate sobre los problemas en el aula, para detectar las necesidades y dificultades para resolver las situaciones que debían enfrentar a diario. A partir del debate generado por esta actividad, era posible acceder no sólo al tipo de conflictos que tenían que enfrentar, sino también a las creencias asociadas a esos conflictos y situaciones y a las emociones que les generaban las mismas. Las observaciones de las opiniones vertidas en dichos debates fueron recogidas en un *cuaderno de notas* (en el que se registraban situaciones, creencias, emociones relevantes para gestionar la convivencia) y de él se extractaron las creencias del profesorado vinculadas a las emociones relacionadas con la gestión del aula. Con la lectura y síntesis de esos datos, se elaboró un informe.

- Dicho informe se sometió a la crítica de cuatro expertos³, en la que, sin pretender llegar a hacer método Delphi, se utilizó una técnica de consenso, cuyos comentarios, a continuación, se incorporaron al documento final.

- De estas tres fuentes se construyó lo que hemos denominado como *Pensamiento Pedagógico Práctico* que es lo que expresa el profesorado sobre sus emociones, experiencias, etc.

La riqueza de esta información reside en –como dice Mancovski cuando habla de una visión etnográfica–

El sujeto que lleva a cabo esos estudios no puede situarse por fuera de la realidad que observa y describe. Participa en

3- Dos hombres y dos mujeres que, además de ser profesores de secundaria, trabajan desde equipos directivos o de orientación y también como formadores, lo que les sitúa con una visión de la profesión que va más allá de sus aulas.

ella, intentando re-construir el sentido que los sujetos otorgan a sus prácticas y costumbres cotidianas (...) La mirada diferente y extranjera es la condición necesaria para facilitar la comprensión de las lógicas que se vuelven naturales y obvias a los propios actores sociales. Esto permite develar la opacidad que caracteriza a determinadas acciones sociales que, por ser naturalizadas, dejan de ser vistas. (MANCOVSKI, 2011, p. 57)

De este modo, se tratará –como se ha dicho– de hacer *visibles* las emociones del profesorado sobre la dinámica del aula.

Para el análisis de datos

Se tuvo en cuenta el discurso de los docentes sobre sus prácticas educativas, indagando cómo nombran, expresan o silencian las emociones y así *explorar* las funciones que éstas desempeñan, y explicar cómo y por qué funcionan de ese modo.

Consideramos al *discurso* como la verbalización o exteriorización del pensamiento pedagógico práctico, constituyendo de este modo, los datos empíricos de esa *abstracción* que vendría a ser el pensamiento del profesor. De este modo, el análisis del discurso cobra especial importancia porque se basa en *lo que los docentes dicen* sobre sus relaciones en el aula. Además, se pretende focalizar *lo que dicen* sobre sus emociones (en el contexto de sus narraciones sobre la conflictividad del aula) seleccionar las que más destacan para la gestión del aula e identificar los pensamientos recurrentes o compartidos vinculados a ellas, buscando regularidades e intentando comprender los significados que los protagonistas atribuyen a sus vivencias y sentimientos. Vendría a ser un análisis del discurso de inspiración foucaultiana, ya que esta perspectiva considera “la centralidad del lenguaje y la cultura en la constitución de los sujetos... (por los que son) productores

de sentidos y significados” (SABALLA DE CARVALHO, 2014, p. 234)

Se contrastaron también esos hallazgos con las fuentes secundarias, como las utilizadas para elaborar el estado de la cuestión y el marco conceptual y metodológico y también las que se tomaron como referencia de la *ideología pedagógica dominante*. Para ésta se tuvieron en cuenta a: Day; Gu (2012), Díaz Pardo (2012), Esteve (2006 y 2009), Fernández Domínguez (2009), Marchesi (2007), Nickel (1982), Palomero (2009), Puelles Benítez (2009), Rodríguez-Pérez (2012), Torres (2006), Vaello (2009a; 2009b). Finalmente se extrajeron las conclusiones.

Como la información fue recogida de manera disgregada (en el sentido de que no fue información recabada *ad hoc* para analizar las emociones y se recogió en distintos momentos y espacios), y además fue obtenida para analizar la conflictividad, el esfuerzo se orientó a dar un *hilo conductor*, que sirviera para organizar los datos. Ese *hilo conductor* para organizar las creencias del profesorado en torno a la gestión del aula escogido son las contradicciones o diferencias que se detectaron entre el pensamiento pedagógico práctico (PPP), elaborado a partir de las fuentes primarias y la ideología pedagógica dominante (IPD), extraída de las fuentes secundarias.

Por lo tanto, la investigación tuvo un carácter inductivo para la extracción de conclusiones a la vez que hermenéutico, porque se buscó identificar las reglas subyacentes o las constantes.

Resultados

Del análisis de la información recogida sobre las *creencias del profesorado* en relación a las emociones que genera la gestión de la disciplina en el aula (el Pensamiento Pedagógico Práctico, en adelante PPP), se seleccionaron las más significativas y se explican contrastándolas con lo que se dice en torno a esas mismas cuestiones, desde la ideología pedagógica dominante (en adelante IPD). Las que surgieron son:

Cuadro 1- Preocupación por el trabajo y el aprendizaje vs. Preocupación por establecer un clima positivo

PPP	IPD
El docente está atento al seguimiento del temario y evaluando a sus alumnos para poder orientar su evolución. Así va creando una imagen de cada alumno, por su (in) capacidad de seguir la clase, por lo que no todos estarán igual de integrados y acogidos.	Considera la necesidad de establecer un clima positivo (relaciones cordiales y afectuosas y respeto a las normas) para favorecer el aprendizaje, buscando la aceptación e integración de todas las personas y estar atento a su bienestar.

Este dilema se basa en qué se prioriza para el desarrollo de las clases, si en la adquisición de los contenidos o en si valoran cómo están, qué necesitan, sienten, etc. los alumnos. Debe resaltarse que el planteamiento del sistema educativo centrado en la superación de pruebas que certifiquen unos niveles educativos es una evidencia de la propia contradicción de la IPD que prioriza más el qué que el cómo enseñar. Esto influirá, de alguna manera, en la falta de coherencia en el trabajo pedagógico.

Cuadro 2- El orden como fin vs. El orden como medio para el trabajo en el aula

PPP	IPD
Muchos consideran que en un aula que hay desorden y/o descontrol no se puede enseñar, sobre lo que no hay acuerdo es en cómo lograrlo. El orden es un pre-requisito.	Se da por sentado que con un clima positivo hay orden y se aprende. Creando ese clima, lo demás viene solo. El orden es un resultado natural.

En el profesorado hay acuerdo sobre la necesidad de firmeza y directividad en la gestión del aula. Las discrepancias vienen en relación a cuál es *el punto* para no pecar de exceso o defecto de autoridad, laxitud o rigidez en la aplicación de las normas. Algunos tratarían de suavizar y dulcificar el estilo mediante el recurso al afecto mientras que otros apelarían al *deber*, al cumplimiento de las normas, el recurso a las amenazas, a la imposición de sanciones o castigos. El problema con esta opción es que no existe ni la certeza, ni la confianza, ni siquiera un consenso sobre la eficacia de las medidas

disciplinarias, punitivas o correctivas⁴, además de impregnar el clima social mediante el recurso al miedo, al rechazo o al resentimiento del alumnado, buscando la sumisión y por lo tanto, no favorecería al clima positivo y motivador que se supone es facilitador del aprendizaje.

Cuadro 3- El afecto para controlar vs. El afecto para favorecer el aprendizaje

PPP	IPD
El afecto se utiliza para exigir trabajo, progresos, buena conducta, obediencia y disciplina y así disfrazar la autoridad ⁵ de cariño. Busca <i>estrechar</i> vínculos, reducir en el alumnado la ansiedad, el miedo y la tentación a la insumisión o al rechazo de la actividad o de la autoridad. También hay profesores que consideran que no es necesario el afecto para enseñar.	El afecto del docente es un requisito indispensable para la creación de un clima positivo, para que el alumno se sienta aceptado, para que aprenda y para la construcción de una autoimagen de valía positiva. Para Fernández Domínguez, (2009) el afecto debe ser incondicional. El afecto da la sensación de aceptación, buenas relaciones, buena disposición.

No importa para qué, pero con afecto. Pareciera entonces que, existe la imposición de querer al alumnado para que éste tenga éxito.

El afecto sería entonces el maquillaje que cubriría un vínculo que se basa en el control y la evaluación permanente, neutralizando la forma de lograr obediencia, la mala imagen del estilo autoritario y la demanda social de estilos menos coactivos, provenientes, por ejemplo de los padres, que valoran ver que sus hijos son queridos y bien acogidos, o la cultura democrática que no quiere ver en sus instituciones prácticas coercitivas. Es decir se utiliza para controlar y dominar por estilos no represivos o autoritarios. Por lo tanto, *amortiguaría* también el impacto de los sinsabores cotidianos, al suavizar el exigente clima evaluativo de la clase. De este modo, el afecto haría menos visible y más protector o sutil lo opresivo o controlador de las prácticas

4- En los cursos de formación de profesores sobre *Disrupción y convivencia* es común asistir a los debates que los dividen en bandos: el de los duros o sancionadores y el de los blandos o flexibles. Éstos comparten que rara vez llegan a acuerdos sobre qué es lo mejor o lo más eficaz para solucionar los problemas de disciplina.

5- Entendida como la capacidad de hacerle hacer a otro algo que no quiere.

educativas. Sin embargo, parecería que el profesorado desea creer que los obedecen más porque los quieren que porque les temen.

Existiría, entonces, una correlación entre la afectividad y la autoridad docente ya que predispondría mejor a los alumnos a seguir a sus docentes.

Saballa de Carvalho (2014) alerta sobre esta alusión al afecto como competencia profesional, porque desprofesionaliza la docencia, vinculándolo a las relaciones maternas y del cuidado y aludiendo a estereotipos, por ejemplo, sobre el buen docente.

Otra interpretación interesante es la de Di Leo (2011), que en términos weberianos, explica que la autoridad escolar, para recuperar su capacidad de sancionar o fijar límites, privilegia la dimensión afectiva para basar así su autoridad en una legitimidad carismática ante el debilitamiento de los modelos tradicional y el racional-legal.

Cuadro 4- El enfado para controlar vs. Inexistencia del enfado

PPP	IPD
<p>El enfado, tiene una aparición más puntual y de carácter reactivo. Suele desencadenarse como respuesta a situaciones de enfrentamientos, para cuando surge sensación (real o percibida) de fracaso, frustración, decepción, malestar, impotencia, amenaza, etc. En ocasiones <i>se chilla</i> para corregir o poner límites, regañar, etc. o como recurso para controlar u optimizar el funcionamiento del grupo. Busca un efecto más contundente y correctivo, por lo tanto no es sutil ni imperceptible como herramienta de disciplinamiento, ya que suele ser una advertencia de una medida mayor.</p> <p>A veces se utiliza de manera exagerada o fingida para lograr algo y otras como respuesta auténtica y espontánea a una situación determinada.</p> <p>Esta emoción no tiene el tabú anti-autoritario, ya que busca la imposición y la fuerza. Hay algunos profesores que lo utilizan de manera más continua, porque consideran que es una manera de evitar desmadres.</p>	<p>Suele indicarse que se haga un uso acotado y excepcional del mismo ya que se considera que no favorece al clima positivo del aula. En lenguaje oficial toma forma como <i>apercebimiento</i> o <i>amonestación verbal</i>.</p>

Sobre este sentimiento no existen estudios que demuestren su eficacia o su nocividad, pero está claro que, aunque se desaconseja su uso, sigue siendo utilizado

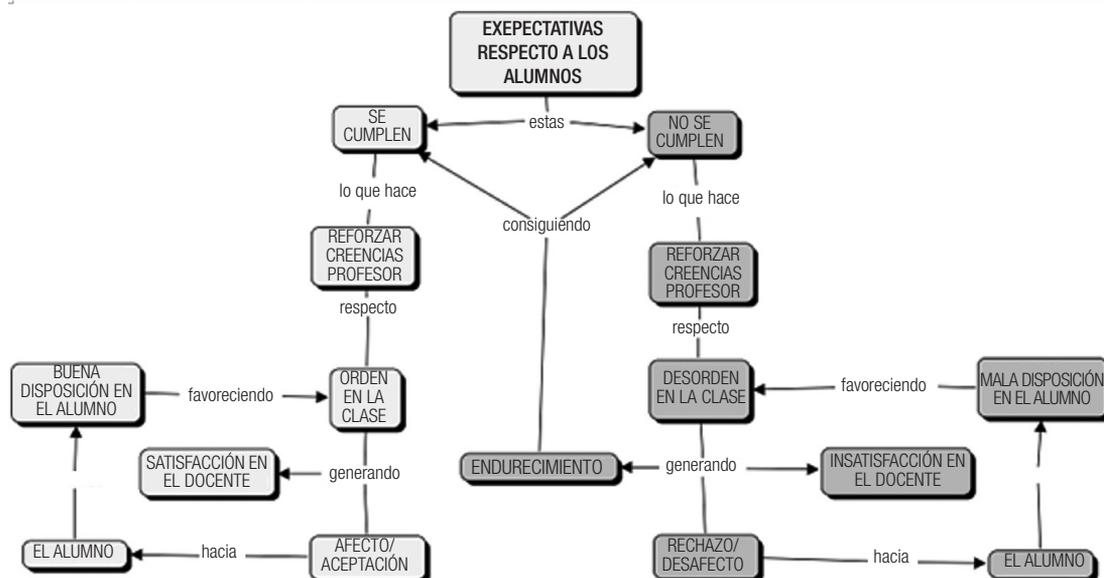
para el control, probablemente por los efectos inmediatos que produce (re-ordenamiento y sumisión), más que por los resultados (miedo y rechazo-resentimiento). Saballa de Carvalho (2014) considerada a esta emoción como un déficit de competencia emocional y profesional.

Cuadro 5 - Distribución discrecional vs. Distribución igualitaria del afecto

PPP	IPD
<p>El afecto es utilizado como herramienta de trabajo: es útil para lograr unos objetivos, aunque esto no lo hacen de forma consciente o planificada.</p> <p>La prescripción del afecto no quita que pueda convertirse en real o auténtico, de hecho, muchos profesores se encariñan con algunos alumnos.</p> <p>El profesorado creará unas expectativas hacia sus alumnos y los valorará en función de su aproximación o no al cumplimiento de éstas, lo que generará así, emociones hacia cada alumno. Esta distribución discrecional del afecto afectará a la calidad del vínculo y a los resultados que de esto se obtenga. (Ver Esquema 2)</p>	<p>El principio de igualdad está muy unido a crear condiciones en el aula para que todos tengan las mismas oportunidades (por lo menos a nivel formal) buscando unificar, homogeneizar y asegurar una igualdad en el trato educativo. Por eso es importante que, para la distribución del afecto rija este principio, ya que tratar por igual a todos aleja los sentimientos negativos y evita la discriminación. Sin embargo, esto no garantizaría la igualdad de resultados.</p>

Si el afecto se utiliza de manera discrecional propiciaría un trato segregatorio y desiguales resultados, es decir: *cuanto más aprendes y mejor te comportas más te valoro y te quiero*. Esto daría lugar a que, en vez de favorecer a los que tienen más dificultades de adaptación a la cultura escolar, beneficiaría a los que mejor se adaptan. Por lo tanto, resultará difícil determinar hasta qué punto realmente el fracaso escolar se debe más bien a las dificultades del alumno para despertar aceptación, cariño y protección que a su capacidad de adquirir unos conocimientos. Pareciera entonces que los *buenos* alumnos inspiran sentimientos positivos, de aceptación y aprobación y los *malos*, por la frustración y la impotencia que generan, despiertan sentimientos negativos, de rechazo, reprobación o indiferencia. Por lo tanto, se confirma la hipótesis de la que partimos. Veamos con más detalle cómo funcionaría esto en el siguiente esquema.

Esquema 1- Secuencia de acciones de la perspectiva del docente respecto a las expectativas en relación a sus alumnos



Fuente: Elaborado para este estudio.

Como se ve en el esquema, hay una secuencia negativa (en gris) o positiva (en blanco) en las expectativas de los profesores con respecto a lo que consideran como un *clima adecuado* en el aula, donde hay disciplina, orden y donde el alumnado se comporta adecuadamente, trabaja y aprende. En función de que tenga lugar una u otra, se entra en una especie de bucle, o incluso una espiral, conduciendo una situación a la otra. La respuesta al desorden provoca entonces el endurecimiento de medidas, ya sea a través de correcciones, señalamientos, apercibimientos, amenazas, castigos y pueden aparecer en forma de llamar al orden, gritar, enfadarse, etc. Como resultado de esta dinámica, los docentes ejercerían mayor presión con aquellos alumnos que no cumplen sus expectativas, y por lo tanto parecerían más autoritarios, por la frecuencia e intensidad con la que recurren a las medidas más correctivas, resultando de este modo más duro y coactivo para lograr obediencia y, por oposición, el otro estilo aparece como más blando y permisivo. Se crearían así mecanismos perversos que harían que los que tienen más dificultades para adaptarse a la dinámica del aula recibirían más refuerzos negativos, producirían más fracaso

y tendrían peor relación, o por el contrario: más reconocimiento a los que menos les cuesta.

En síntesis, paradójicamente a lo esperable, el alumnado con más dificultades tendría entonces intercambios más frustrantes, distantes o negativos, que generarían más problemas para integrarse a la dinámica de la clase y obtener mejores resultados, aceptación, reconocimiento, etc. Mientras que los alumnos con menos dificultades obtendrían refuerzos positivos más frecuentes que les animarían a participar y lograrían así mejores resultados. Se confirma así la hipótesis de que –en general– el docente dará afecto cuando perciba conformidad y obediencia en los alumnos y privará de afecto o se enfadará cuando obstaculicen el trabajo o tengan dificultades.

Para finalizar, habría que matizar con respecto al alumnado que no satisface las expectativas docentes, dos tipos de creencias: los alumnos que despiertan compasión o comprensión de sus profesores porque éstos entienden sus dificultades (*quieren, pero no pueden*), y los que consideren que no se lo merecen porque les atribuyen malas intenciones o crean que son hostiles, vagos, etc. (*no quieren*) enrocándose

en un *feedback* negativo. Esta es una forma de manifestarse el efecto Pigmaleón, ya que según las atribuciones que les hagan a sus alumnos condicionarán no sólo sus resultados sino también su aceptación y cariño o lo contrario.

Conclusiones

La presente investigación nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1) Queda claro en este esquema que el clima del aula no depende sólo de la conducta de los alumnos, sino de la reacción que el profesor tiene en respuesta a ella, involucrándose en esta respuesta las expectativas y atribuciones que hacen hacia sus alumnos (creencias) y los sentimientos que éstos le generan. Por lo tanto, en la interacción del aula se re-enviarían imágenes condicionadas y condicionantes entre el docente y su alumnado que pueden dar lugar a –por un lado– conductas de aceptación/apoyo-crítica/rechazo, aprobación-desaprobación y afecto-apatía/antipatía en función de que satisfagan o no las expectativas del docente sobre el aprendizaje y comportamiento de sus alumnos.

En consecuencia, esa inicial monocausalidad atribuida a los malos alumnos como responsables del mal clima en el aula por parte del profesorado, no sería tal. Inicialmente consideramos que las emociones del profesorado dependían del desempeño de su alumnado, pero dejarían de serlo cuando colocamos la relación en una perspectiva más amplia. Es decir, cuando incorporamos la conducta complementaria que la acción del profesor genera en el alumno. Esto quiere decir que por el *feedback* que se produce en el aula no sería posible saber, en definitiva, qué depende de qué, ya que, en realidad, se retroalimentan.

2) La actitud típica con la que un docente va a dar clase es que quiere enseñar y no tener que gritar y lidiar con alumnos que lo ignoran u obstaculizan el trabajo. Quieren hacerlo sin impedimentos, y quienes lo impiden tienen más probabilidades de fracasar o de tener dificultades, no porque sean menos inteligentes sino porque se

los considera peores alumnos y en esta dimensión no se tiene en cuenta sólo lo que saben, sino también cómo son y cómo actúan. Por lo tanto, estas prácticas cotidianas del aula funcionan como un mecanismo reproductor de desigualdades: no es siguiendo criterios objetivos sobre el nivel de conocimientos, sino que se clasifica, en realidad, en función estrategias subjetivas, difusas y arbitrarias. Mancovsky (2011) lo explica así: la gestión del trabajo y la disciplina que se produce en el aula genera una evaluación continua, intangible y no deliberada (en palabras o gestos), que sobrepasa la evaluación formal y objetiva, moldeando la imagen sobre las capacidades personales en los alumnos. Funciona como un poderoso mecanismo de control permanente e invisible que coloca a unos o a otros en el lugar de valía, o no, de éxito o fracaso, y por lo tanto, de inclusión o exclusión y el sistema lo oficializa mediante notas y acreditaciones, legitimando así las desigualdades. Esta conclusión merecería mayor indagación sobre la incidencia de las relaciones con los alumnos en los resultados académicos, en concreto: buscar datos que demuestren que el alumnado conflictivo y no querido o aceptado (o con problemas de conducta/ actitud en clase) tiene más fracaso escolar.

3) También coincidimos con lo aportado por Bandura y Pajares en que

(...) los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario que se traduce en una visión pesimista de la motivación de los alumnos, en cierto énfasis en la necesidad de un control rígido para mantener la disciplina en el aula y en la confianza en refuerzos externos y en sensaciones negativas para que los estudiantes estudien. (2007, p. 12).

Si bien estos autores toman en cuenta más factores, estamos de acuerdo en que pareciera que los profesores que tienen un bajo sentimiento de autoeficacia viven las respuestas de sus alumnos como una amenaza endureciendo sus posturas y mostrándose más

rígidos. Por lo que los docentes menos seguros se mostrarían más estrictos y menos afectuosos.

4) Los contrastes expresados en los resultados ponen en evidencia la falta de coincidencia y coherencia entre el pensamiento pedagógico práctico y la ideología pedagógica dominante, como característico de la profesión y estas contradicciones probablemente se proyecten también en la dinámica del aula.

5) El presente artículo destaca, con respecto a lo aportado en otras publicaciones, en que confronta la práctica con la teoría sobre educación, las emociones y las creencias con las consecuencias que pueden desencadenar las mismas en las relaciones en el aula. Sin

embargo queda clara también la necesidad de una mayor profundización en este tema. Sería interesante, por ejemplo, cuantificar el profesorado que cuida la dimensión afectiva del que no, así como analizar otras posibles variables que puedan influir, como género, edad, antigüedad en la docencia, asignatura/área, nivel educativo, posibles consecuencias que esto podría generar en los resultados educativos, percepción de auto-eficacia, etc.

6) Entendemos este análisis cualitativo como una indagación previa de carácter exploratorio para la construcción de instrumentos que permitan analizar más en profundidad la problemática apuntada en este artículo.

Referencias

- ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ARÍS, Nuria. La educación emocional y la comunicación escolar. **Vivat Academia**, Madrid, n. 113, dic. 2010. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>>. Acceso en: 14 ago. 2013.
- BANDURA, Albert; PAJARES, Frank. Prólogo. In: PRIETO NAVARRO, Leonor. **Autoeficacia del profesor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea, 2007.
- DAY, Christopher; GU, Qing. **Profesores**: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, 2012.
- DÍAZ PARDO, Felipe. **Manual para profesores inquietos**: reflexiones sobre las funciones y disfunciones del docente. Madrid: CCS, 2012.
- DI LEO, Pablo. Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 599-612, set./dez. 2011.
- ESTEVE, José. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría de la Educación**, Salamanca, n. 18, p. 85-107, 2006.
- ESTEVE, José. **La docencia**: competencias, valores y emociones. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos: Fundación S. M., 2009. Disponible en: <<http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>>. Acceso en: 07 ago. 2013.
- FABRES CAMPOS, Jorge. El miedo en la interacción profesor-alumno. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 1, p. 1-15, 2005.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, María. Ayudando a construir la felicidad: los educadores y la ayuda al crecimiento personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 66, n. 23.3, p. 231-269, 2009.
- FERNÁNDEZ, Isabel; FUNES, Silvina; SAINT-MEZARD, Damián. **Disrupción, autoridad y disciplina**. Curso online: Prevención de la disrupción y mejora del clima del aula, 2009. Disponible en: <<http://pformacion.educa.jcyl.es/alogin.cgi?ID=70>>. Acceso en: ago. 2013.
- FUNES, Silvina. Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. **EMIGRA Working Papers**, Barcelona, n. 26, p. 1-19, 2007.
- FUNES, Silvina. Las emociones en el profesorado. In: GARCÍA PAREJO, Isabel (Ed.). **El estudio del discurso en comunidades educativas**: aproximaciones etnográficas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. p. 181-188.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.

HERNÁNDEZ, Griselda. El ejercicio del poder del maestro en el aula. **Revista de Investigación Educativa**, Veracruz, n. 2, p. 1-20, ene./jun. 2006. Disponible en: <<http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm#>>. Acceso en: 19 fev. 2016.

HERRERA, Mariela. Relación cuerpo-juego, disciplina y educación. **Zona Próxima**, Barranquilla, n. 17, p. 176-193, 2012. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/853/85324721012.pdf>>. Acceso en: 22 fev. 2016.

IBÁÑEZ, Nolfá. El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 27, p. 43-53, 2001.

IBÁÑEZ, Nolfá. Las emociones en el aula. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 28, p. 31-45, 2002.

LÓPEZ, Juan. Convivencia y disciplina en los centros escolares. **Revista Organización y Gestión educativa**, Barcelona, n. 4, p. 13-16, 2000.

MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro**: evaluación informal en la interacción de la clase. Buenos Aires: Paidós, 2011.

MARCHESI, Álvaro. **Sobre el bienestar de los docentes**: competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza, 2007.

NICKEL, Horst. **Psicología de la conducta del profesor**. Barcelona: Herder, 1982.

ORTEGA, Rosario (Dir.). **Disciplina y gestión de la convivencia**: diez ideas clave. Barcelona: Graò, 2008.

PALOMERO, Pablo. Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. **REIFOP**, Zaragoza, v. 12, n. 2, p. 145-153, 2009. Disponible en: <<http://www.aufop.com>>. Acceso en: 11 ago. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La función docente en la era de la información: aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. In: PUELLES BENÍTEZ, Manuel de; VIÑAO FRAGO, Antonio, (Coord.). **Profesión y vocación docente: presente y futuro**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009. p. 163-186.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (Coord.). **Profesión y vocación docente**: presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

RABASA, Beatriz. **El profesor quemado**: el síndrome burnout. Valencia: Redactors i Editors, 2007.

RODRÍGUEZ-PÉREZ, Nieves. Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. **Didáctica: Lengua y Literatura**, Madrid, v. 24, p. 381-409, 2012.

SABALLA DE CARVALHO, Rodrigo. O imperativo do afeto na educação infantil: a orden do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

TORRES, Jurjo. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata, 2006.

TSANG, Kwok. Emotional labor of teaching. **Review Educational Research**, New Jersey, v. 2, n. 8, p. 1312-1316, 2011.

VAELLO, Juan. **El profesor emocionalmente competente**: un puente sobre "aulas" turbulentas. Barcelona: Graó, 2009a.

VAELLO, Juan. Educar los sentimientos: el profesor emocionalmente competente. **Revista Crítica**, Madrid, n. 964, p. 26-30, 2009b.

VIVAS DE CHACÓN, Mireya. Las competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. In: JORNADAS UNIVERSITARIAS DE COMPETENCIAS SOCIO-PROFESIONALES DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN, 1., 2004, Madrid. **Jornada...** Madrid: UNED, 2004. Disponible en: <<http://www2.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>>. Acceso en: 20 fev. 2016.

Recibido en: 15.05.2015.

Aprobado en: 16.02.2016.

Silvina Funes Lapponi es profesora de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid (Philosophy Doctor Candidate). Diploma superior en Ciencias Sociales y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), suficiencia investigadora en la Universidad de Salamanca.