



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

## “LA RESPUESTA EDUCATIVA AL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LOS CENTROS ESCOLARES”

AUTORÍA <b>M<sup>a</sup> ÁNGELES SÁNCHEZ CABEZUELO</b>
TEMÁTICA <b>EDUCACIÓN PARA LA PAZ</b>
ETAPA <b>EP Y ESO</b>

### Resumen

El hecho de que las escuelas estén apareciendo más a menudo en las páginas de sucesos de los periódicos que en la sección de educación y cultura está preocupando seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa. En efecto, los episodios de violencia en los centros educativos parecen tener una gran capacidad de atraer a la atención pública, causando lo que hoy día se ha dado en denominar una alta «alarma social», con lo que la aparentemente nueva lacra de la violencia escolar se añade a las ya innumerables fuentes de demanda y presión social con que nuestros centros educativos y nuestro profesorado deben enfrentarse.

### Palabras clave

- Disrupción
- Problemas de disciplina
- Vandalismo
- Poder del profesorado (Poder coercitivo, Poder legítimo, Poder de experto)
- Disciplina
- Creatividad

### 1. LA MALA CONDUCTA CRECE EN LAS AULAS

Con distintos matices, en gran parte de las aulas del país los docentes se enfrentan hoy con graves problemas de comportamiento de sus alumnos. De hecho, el último operativo de evaluación que el Misterio realizó en 5º y 6º reveló que el 25% de los alumnos tiene algún tipo de “mala conducta”.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 13 – DICIEMBRE 2008

Más de 5100 directivos de escuelas reconocieron que uno de cada cuatro estudiantes, en promedio, falta a clase sin justificación, lleva vestimenta no aceptable, copian en los exámenes, comete actos de vandalismo, agrede verbalmente a compañeros o profesores, fuma, se droga o tiene una conducta sexual inapropiada, según consta en el estudio.

Los cálculos del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa del Ministerio indican que si esos chicos observaran un buen comportamiento tendrían un 23% de probabilidades de lograr un alto desempeño en los estudios.

En otras palabras, romper los códigos de convivencia es un factor que genera desigualdad en el aprendizaje. No se trata necesariamente de casos de violencia extrema, pero sí de hechos que son lo suficientemente frecuentes como para que los docentes tengan que interrumpir las clases, pedir orden o separar a chicos que se pelean en los recreos.

En la escuela, de alguna manera se reflejan los problemas que vive la sociedad. Y, como parte de una crisis social y familiar, tiene que enfrentarse a nuevas exigencias: Además de brindar conocimientos, tiene que ofrecer otra formación como persona y como ciudadano. Pero, ¿qué hacer? ¿cómo tienen que ingeniárselas los docentes para pararse frente a un aula en la que, además de las dificultades de la transmisión de conocimientos, se agrega el mal comportamiento de los chicos?. En muchos colegios, tanto privados como públicos, se observa una tendencia: mientras las amonestaciones y las sanciones van quedando en desuso, ahora optan por formar “consejos de convivencia”.

## 2. ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO EXACTAMENTE CUANDO DECIMOS “VIOLENCIA ESCOLAR”?

Una de las primeras dificultades a las que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es a las de la imprecisión del lenguaje.

En efecto, no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. No obstante, existe una clara tendencia en la opinión pública y tal vez entre muchos profesores a “meter todo en el mismo saco” y a entender, de manera simplista, que se trata de manifestaciones distintas de un mismo sustrato violento que caracterizaría a los niños y jóvenes de hoy. A pesar de ello, puesto que muchos fenómenos no pueden considerarse como propiamente violentos, se entiende como más inclusiva y adecuada la expresión de comportamiento o conducta antisocial en las escuelas. Así, en mi opinión, son seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que debemos diferenciar:

- Disrupción en las aulas.
- Problemas de disciplina (conflicto entre profesorado y alumnado).
- Maltrato entre compañeros.
- Vandalismo y daños materiales.
- Violencia física (agresiones, extorsiones).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

- Acoso sexual.

La disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema capaz de atraer la atención pública.

Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, entre todos los estudiados, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de los centros escolares.

Las faltas o problemas de disciplina, normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos, suponen un paso más en lo que hemos denominado disrupción en el aula. En este caso, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia (desde la resistencia o el “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado), que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Sin olvidar que, en muchas ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a alumno y no viceversa, es cierto que nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales (sobre todo insultos explícitos) de los alumnos a los adultos (Debarbieux, 1997), por cuanto se asume que se trata de agresiones que anuncian problemas aún más graves en el caso futuro de no atajarse con determinación y “medidas ejemplares”.

El término “maltrato entre compañeros”, se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro (víctima) a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Si bien no incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas. A pesar de ser los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, los datos de la investigación llevada a cabo en distintos países sugieren que no suelen ir más allá del 10% del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos. No obstante, el aparente incremento de las extorsiones y de la presencia de armas de todo tipo en los centros escolares, son los fenómenos que han llevado a tomar las medidas más drásticas en las escuelas de muchos países (Estados Unidos, Francia y Alemania son los casos más destacados, como cualquier lector habitual de prensa sabe).



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 13 – DICIEMBRE 2008

El acoso sexual es, como el maltrato entre iguales (compañeros), un fenómeno o manifestación “oculta” de comportamiento antisocial. Son muy pocos los datos de que se dispone a este respecto. En países como Holanda o Alemania, donde se han llevado a cabo investigaciones sobre el tema, las proporciones de alumnos de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros oscila entre el 4% de los chicos de la muestra alemana y el 22% de las chicas holandesas. En cierta medida, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de maltrato al compañero, en la misma que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte.

Y ya, entre paréntesis, habría que apuntar dos fenómenos típicamente escolares que también podrían categorizarse como comportamientos antisociales:

El primero es el absentismo, que da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares;

El segundo cabría bajo la denominación de fraude en educación o, si se prefiere, de “prácticas ilegales”, esto es, copiar en los exámenes, plagios de trabajos y de otras tareas, recomendaciones y tráfico de influencias para modificar las calificaciones de los alumnos, y una larga lista de irregularidades que, para una buena parte del alumnado, hacen del centro escolar una auténtica “escuela de pícaros”.

### 3. LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA

Para que los intentos de prevenir la violencia sean eficaces conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales y el conjunto de creencias y valores de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo de violencia y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar divulgados en los últimos años por los medios de comunicación, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos, como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979) y su diferenciación en cuatro niveles:

- a) El microsistema, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia;
- b) El mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia);
- c) El ecosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas;
- d) El macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

### 3.1.- Cómo romper el ciclo de la violencia

Los estudios realizados en este sentido encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia (Kauffman y Zigler, 1989):

3.1.1.- El establecimiento de vínculos afectivos no violentos que proporcionen experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás. Una especial importancia parece tener en este sentido:

- Una relación afectiva segura (no violenta) con uno de los padres;
- Una relación afectiva estable y satisfactoria durante la edad adulta (con una pareja no violenta);
- Y una relación terapéutica eficaz.

3.1.2.- La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra(s) personas las emociones que suscitaron. Cuando, por el contrario, dichas experiencias se justifican conceptualizándolas como disciplina el riesgo de reproducirlas aumenta.

3.1.3.- El compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.

3.1.4.- Y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos.



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 13 – DICIEMBRE 2008

### 3.2.- Barrio y escuela conflictivos

La comunidad educativa coincide en afirmar que la aplicación de la LOGSE en España está produciendo una mayor identificación de los centros públicos con el perfil sociológico de cada barrio.

Así como hasta hace unos diez años había una confianza generalizada en la escuela pública, independientemente de la clase social, actualmente cada vez se está polarizando más la matriculación: clases altas, escuela privada; clases bajas, escuela pública. Lo que no significa que en la privada no haya problemas. Con tan sólo dos alumnos conflictivos por aula, el ritmo de la clase puede alterarse.

## 4. LA RESPUESTA EDUCATIVA AL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LOS CENTROS ESCOLARES

Después de décadas de fortísima expansión y democratización educativas, mantener y afianzar el carácter “inclusivo” de los centros de enseñanza parece ser un gran desafío.

Así, las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, se muestran como prioridades irrenunciables para la educación institucionalizada.

El riesgo de fragmentación social y cultural, y de deterioro de la escuela pública que tales posiciones sin duda implican, hacen aún más urgente la toma de conciencia de los docentes acerca del auténtico alcance de los temas y problemas que venimos tratando.

Podríamos diferenciar entre dos grandes tipos de respuesta educativa ante el comportamiento antisocial en las escuelas.

- Respuesta global a los problemas de comportamiento antisocial (que técnicamente podría considerarse como prevención primaria). Se trata de una respuesta global por cuanto toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia (relaciones interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una “cuestión de centro”. Así, el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia (y sus conflictos reales o potenciales) en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él. Esta respuesta global asume, por tanto, que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos; al contrario, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los “hábitos democráticos” fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro. A su vez, los conflictos de convivencia o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar (y no sólo a los directamente involucrados), por lo que también se esperaría de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

- Respuesta más “especializada”, esto es, consistente en programas específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo, que técnicamente denominaríamos prevención secundaria y terciaria. Se trata de programas más o menos ambiciosos, desarrollados por expertos, y que se vienen aplicando a centros educativos españoles desde hace años. Los cuatro que presento y describo a continuación tienen en común haber sido evaluados seriamente, quedando contrastada su eficacia.

#### 4.1.- La Autoridad del Profesorado

Para comprender cómo puede el profesorado resolver los problemas de pérdida de autoridad mencionados con frecuencia en los últimos años, y la eficacia que en este sentido pueden tener los procedimientos propuestos, y especialmente el aprendizaje cooperativo, conviene tener en cuenta cómo afectan a su forma de ejercer el poder; entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; y según la clasificación propuesta por French y Raven (1959), permite distinguir cinco tipos:

4.1.1.- El poder coercitivo se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra parte, si el profesor ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos hacia él y estos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina observado en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente.

4.1.2.- El poder de recompensa se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor, promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor, especialmente con los alumnos y alumnas que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.

4.1.3.- El poder legítimo se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor, al activar valores aceptados por el alumno puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél.

4.1.4.- El poder de experto se basa en la percepción del profesor por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el poder de experto del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte.

4.1.5.- El poder referente se basa en la identificación del alumnado con el profesorado. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno.

## 5. VÍAS DE ACTUACIÓN

La resolución de conflictos no es algo sencillo, pues ya hemos comprobado que son muchas las causas y las personas implicadas. Es necesario, sin embargo, progresar en este terreno si de verdad queremos que la escuela sea un lugar idóneo para la educación y la convivencia. Lejos quedan por fortuna, las intervenciones basadas en la sanción, que ceden el paso a actuaciones “más humanitarias”, en las que se busca la reflexión, la implicación de las partes, el acuerdo, la responsabilidad y el desarrollo personal y social. En mi opinión, este es el marco apropiado que ha de guiar cualquier planificación educativa dirigida a solucionar la conflictividad escolar. De las intervenciones exclusivamente punitivas hay que transitar a actuaciones globales e integradoras que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los “actores”, el establecimiento compartido de normas y objetivos, así como las alternativas al conflicto.

La convivencia se conquista cuando se involucra toda la comunidad educativa. La comunicación se convierte así en uno de los pilares de la resolución de conflictos. Algunos canales de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

actuación necesarios para abordar los problemas de convivencia son: el conocimiento de la realidad, el acercamiento curricular, la atención personalizada, la comunicación y la coordinación. Otros elementos que bien pueden contribuir a generar un clima social de convivencia son:

#### 5.1.- La disciplina

El miedo se utilizó durante largo tiempo en el seno de la institución escolar con una finalidad disciplinaria de corte tiránico. Una de las acepciones de la palabra disciplina es la de instrumento que sirve para azotar. Lamentablemente este es el significado que prevaleció en gran parte de la historia de la educación. Obviamente la disciplina es necesaria, más en modo alguno ha de apoyarse en el miedo del educando. Por disciplina entendemos el conjunto de estrategias que se establecen en el aula para el adecuado funcionamiento del grupo. Se pretende que los alumnos, a través de las normas y convenientemente dirigidos por los educadores, alcancen los objetivos de formación previstos. La disciplina no se debe confundir con el autoritarismo, aunque tampoco hay que caer en la permisividad. Si las normas se infringen reiteradamente la actividad educativa se torna quimera.

Por esta razón, la solución de la indisciplina ha de basarse en el análisis exhaustivo de la situación, en la reflexión, el diálogo y en técnicas que capaciten a los alumnos para autocontrolarse y responsabilizarse de su conducta.

Un papel fundamental en la creación y consolidación de un ambiente presidido por la convivencia es el que corresponde a las normas. Tanta es la importancia de las normas. Tanta es la importancia de las normas que sin ellas no es posible el entendimiento entre los miembros de la comunidad escolar ni se puede llevar a cabo ningún proyecto educativo.

La mediación es un método de resolución de conflictos en el que una tercera persona, el mediador, se interpone entre dos o más partes que contienden con objeto de reconciliarlos. El mediador es imparcial y busca soluciones satisfactorias para todos. Es a un tiempo, facilitador, comunicador, orientador y negociador, pues ha de estar en condiciones de encontrar soluciones, abrir canales de diálogo, guiar el proceso de entendimiento y adoptar iniciativas que beneficien a las diversas partes.

#### 5.2.- Creatividad, motivación y rendimiento académico

La propuesta es: la creatividad es “el” reto educativo. Algo que está en la misma entraña de la educación.

Desde luego la creatividad tiene muchísimas definiciones, quizás ninguna del todo clara. Pero sí podríamos situarla, yo creo de una manera relativamente sencilla.

Inteligencia, pensamiento, creatividad, son palabras. Son constructos, todos los procesos reales; el miedo es una realidad, en cuanto lo vivo yo, es una realidad. Entonces son constructos.



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 13 – DICIEMBRE 2008

De creatividad se ha empezado a hablar expresamente en el año 1950. Existían palabras anteriores relacionadas. Siempre han existido: creativo, crear, pero creatividad como tal no existía. Estos conceptos o constructos los usamos para entender mejor la realidad. Una manera de intentar entenderla viene dada por el concepto de inteligencia. Aquí está metida toda o buena parte de la motivación, está metida en la dinámica de la creatividad.

También se ha dicho que la inteligencia era lo que medían los test de inteligencia, hasta que a algunos se les empezó a ocurrir mirar otros procesos que también son intelectuales y a los cuales se les ha llamado creativos. La creatividad es la inteligencia cuando hay un problema; cuando no hay un problema, puede haber inteligencia pero no hace falta creatividad. Cuando estoy haciendo algo que no plantea ningún problema especial pero que sí implica ese manejo de relaciones, eso es inteligente.

El pensamiento se entiende como la inteligencia en acción; el funcionamiento de la inteligencia. Cuando no hay un problema propiamente pero hay una actividad que implica manejo de relaciones o símbolos, la inteligencia actúa. Cuando hay un problema, esa capacidad intelectual se pone a pensar, de otras formas, está planteada una cuestión de creatividad y se está en una disposición creativa. Es una formulación simple, pero puede servir de marco inicial: la creatividad se refiere a la inteligencia ante un problema; el pensamiento, esa inteligencia en acción, es entonces creativo.

En general, no ya respecto a la creatividad, sino también al pensamiento y a la inteligencia, se ha de combinar imaginación y sentido común.

La creatividad consiste en abrir la percepción, generar alternativas y después elegir entre ellas.

En la palabra reto vuelve a estar implicada toda la problemática motivacional. Entendámoslo como mejora de la tarea educativa, a lo que contribuirá la creatividad, para favorecer la creatividad de los alumnos, para ayudarles a aprender, a crecer y en definitiva a vivir, y si podemos poner un poquito de humor, pues mejor para la creatividad.

## 6. CLAVES PSICOLÓGICAS PARA LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Voy a hacer un comentario, sobre lo que podrían ser algunas claves para el desarrollo o la mejora de la motivación y del rendimiento académico.

Pienso que lo de “claves” tiene un sentido bastante preciso, pero: la misma fórmula, las mismas palabras, el mismo sistema y el mismo profesor, lo utilizas con dos personas distintas, con una tiene un éxito increíble y con la otra fracasas miserablemente.

### 6.1.- Claves de intervención generales



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE 2008

- La primera y básica sería despertar el interés, el deseo de saber es realmente lo único que puede mantener la motivación de forma permanente, y esto lo tiene que fomentar el profesor.
- Debemos crear expectativas favorables, esta es una clave que no conviene olvidar. Este es un tema que nos debería llamar la atención, ¿realmente somos exigentes y pedimos a cada alumno que llegue al límite de su capacidad?.
- Otra clave importante es desarrollar actividades constructivas, no actividades para dormir.

Esta es la clave para que el alumno disfrute cuando examina un problema y llega a algún atisbo de solución. Es entonces cuando se dará cuenta de que se merece la pena porque el pensar es de por sí motivador.

#### 6.2.- Claves de intervención específicas

- Despertar la curiosidad. Proponer tareas novedosas ligadas a una pregunta.
- Nosotros hemos de controlar ser el origen de nuestro trabajo; de otra forma más sencilla, hemos de elegir tareas. He aquí la importancia del autocontrol.
- Si alguien se pone a hacer algo y cuando está a punto de terminar, le dice que lo deje de hacer, no se sentirá muy bien porque el compromiso, el desafío, el reto de realizar algo les impide abandonar.
- Es necesario, a medida que va aumentando la edad, dar materiales complejos, desestructurados, para que la creatividad se ponga de relieve.

#### BIBLIOGRAFÍA

- MELERO MARTÍN, J.: Conflictividad y violencia en los centros. Madrid, Siglo XXI, 1993.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.: Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. Revista de educación, 313.
- REVISTA DE EDUCACIÓN: Monográfico sobre violencia en los centros educativos, Nº. 313, Madrid, MEC.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A.: Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. Revista de educación, 313.



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 13 – DICIEMBRE 2008

#### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Cabezuelo
- Centro, localidad, provincia: Córdoba
- E-mail: [sanchez\\_cabezuelo@hotmail.com](mailto:sanchez_cabezuelo@hotmail.com)