

Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión

Ana María Gálvez Fernández
Centro de Estimulación Integral - Cali (Colombia)

Colegios coinvestigadores:

Asofamilia Berchmans
Ángeles de San Fernando
British School
Encuentros

Lacordaire
Liceo Benalcázar
Mayor Alférez Real
Reyes Católicos
Sagrado Corazón de Jesús

Recibido: 24/03/06 Aceptado: 30/05/06

Resumen

En este artículo se presenta una revisión de los estudios y reflexiones en torno a la motivación hacia el estudio y la cultura escolar. Se analizaron publicaciones referidas a reportes de investigación y ensayos teóricos publicados entre 1994 y 2005. Los resultados y conclusiones fueron reseñados y organizados en una matriz que permitió categorizar las variables abordadas en los estudios tanto en motivación hacia el estudio como en cultura escolar. En las variables se encontraron aspectos que hacen referencia por un lado con los tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y social; referidos a los factores desencadenantes de cada tipo de motivación respecto a las tareas escolares y el estudio en general, así como algunos estilos y estrategias de motivación que las escuelas implementan para elevar el desempeño de sus estudiantes. Por otro lado, están los aspectos de la cultura escolar a nivel de los elementos que la constituyen, la influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y motivación hacia el estudio, así como el impacto de la cultura social, los medios y las tecnologías. El balance plantea interrogantes acerca de la correlación entre la motivación hacia el estudio y los factores de la cultura escolar.

Palabras claves: motivación-estudiantes, motivación (Psicología), tarea escolar, cultura escolar.

Abstract

This article describes a review of the studies and thoughts on motivation to study and academic culture. 47 research reports published between 1994 and 2005 were analyzed. Results and conclusions were reviewed and organized in a matrix that permitted classification of the variables covered in the studies, in motivation to study as well as academic culture. Among the variables, aspects were found that refer on the one hand to types of motivation: intrinsic, extrinsic and social, with reference to factors that trigger all types of motivation with regard to school work and study in general, in the same way as some motivational styles and strategies that schools use to improve the academic development of their students. On the other hand, there are aspects of school culture that relate to the very elements of which it consists, the influence in teaching-learning processes and motivation to study, as well as the impact of social culture, the mass media and technology. The outcome raises questions about the relationship between motivation to study and academic culture factors.

Keys words: School Children – Motivation, Motivation (Psychology), Homework, academic culture.

Introducción

La revisión que se presenta a continuación se realizó con el fin de indagar las variables abordadas tanto por teóricos como en las investigaciones sobre la motivación hacia el estudio y la cultura escolar en estudiantes de primaria y secundaria, de tal manera que se pueda establecer su correlación e incidencia entre el desempeño académico y los elementos y factores de la cultura en la cual están inmersos.

Para el logro de este objetivo se efectuó una búsqueda sistemática de ensayos teóricos y reportes de investigación publicados entre 1994 y 2005, guiados por las palabras claves: motivación (psicología), motivación escolares, tareas escolares y cultura escolar. Se consultaron bases de datos (Ebsco y Proquest) y revistas especializadas (Psicología, Educación, The Journals of Psychology, entre otras). Se revisaron y reseñaron publicaciones referidas a ensayos teóricos y reportes de investigación que fueron sintetizados en una matriz conformada por tres campos: problemática, metodología/argumento y resultados o conclusiones.

Motivación hacia el estudio

La motivación se ha definido como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un comportamiento (Schunk, 1996). Los distintos autores señalan primordialmente dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca; pero en ocasiones se amplía la motivación extrínseca con otra variable que hace referencia a la motivación social. Aunque los tres tipos de motivación suelen ir unidos, siempre prima alguno de ellos.

El tener motivaciones o voluntad para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenas notas. (Ramo, 2003). El desempeño académico se relaciona con la motivación hacia la tarea escolar y la forma cómo se aborda la preparación de una prueba y aunque la acción de estudiar puede recibir diversos nombres, los distintos autores hacen referencia al valor de la tarea desde tres componentes (Minnert, 1999; Pintrich, 1999; Pintrich, Roeser, y De Groot, 1994; Schunk, 1996): *el interés intrínseco*, también llamado interés personal o interés en la tarea, es el placer inherente, inme-

diato que se obtiene al implicarse en una actividad. – *El valor de utilidad*, igualmente denominado utilidad de la tarea o percepción de utilidad (Pintrich, 1999), es la importancia de la tarea para metas futuras y sirve como indicador de la intensidad de la tendencia a realizar acciones relacionadas con el estudio (Minnaert, 1999). Se trata del valor instrumental de la tarea. Esta distinción entre el componente de valor intrínseco y el componente de valor de utilidad, coincide con la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, es decir, la distinción entre motivación de medios y motivación de fines. Por último, *la importancia*, llamado valor de logro o importancia percibida o la importancia de hacer bien la tarea (Minnaert, 1999; Pintrich, 1999).

Sin embargo, algunos autores plantean la utilidad como la percepción de los estudiantes de cuán útil es la tarea para ellos, y la importancia en cuanto a las creencias de los estudiantes acerca de la relevancia del contenido de la tarea para ellos con relación a metas futuras (Pintrich et al., 1994).

Algunas investigaciones han mostrado decadencia en la motivación y el desempeño de muchos estudiantes cuando cambian de la escuela elemental a la escuela secundaria. Frecuentemente se ha asumido que esta decadencia es en gran parte causada por cambios psicológicos y fisiológicos asociados con la pubertad y, por lo tanto, son inevitables. Sin embargo, esta suposición ha sido cuestionada por otras investigaciones que demuestran que la naturaleza del cambio motivacional, a la entrada de la escuela secundaria, depende de las características del ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se encuentran (Hicks y Midgley, 1999). Aunque es difícil prescribir un enfoque para motivar estudiantes que «se ajuste a todo,» las investigaciones sugieren que algunos patrones generales son acertados para un rango amplio de estudiantes.

Teniéndose en cuenta el análisis de la matriz elaborada, se pudo reconocer como variables centrales acerca de la motivación hacia el estudio y las tareas escolares en estudiantes entre primaria y secundaria: la motivación intrínseca, interna o personal (que incluye la motiva-

ción de logro, el valor de la tarea, la curiosidad y la autorregulación); la motivación extrínseca o externa y la motivación social. A continuación se amplía cada una de estas variables:

La motivación intrínseca (interna o personal) y la tarea escolar

Esta es una de las variables más abordada por los teóricos e investigadores correspondiente a un 75% de los artículos revisados en torno a la motivación hacia el estudio, entendiéndose por estudio la disposición del estudiante hacia las tareas escolares y la preparación de las pruebas que determinan su desempeño académico.

La motivación intrínseca hace referencia a la voluntad del alumno, quien primordialmente quiere estudiar, con interés personal, profesional o escolar, que nacido dentro de sí mismo le empuja al esfuerzo que ordinariamente exige el estudio (Ramo, 2003). Entre las motivaciones internas o personales se distinguen las que hacen referencia al interés profesional (conseguir un buen trabajo y seguir estudiando), al interés personal (me gusta estudiar por satisfacción personal) y al interés escolar (saber más, sacar buenas notas, superarme). Estas motivaciones internas están muy relacionadas con el alumnado que obtiene altos rendimientos. Dicha variable está situada dentro de la teoría general de motivación de logro de Atkinson (2000). Dos operacionalizaciones de esta teoría son: una relacionada con la medida expectativa-valor y las tendencias generales de alcanzar el éxito y evitar el fallo; y la otra concerniente al valor de la tarea que, a su vez, viene de la teoría de la expectativa-valor (Minnaert, 1999).

Minnaert (1999) investiga sobre la influencia de los sentimientos y cogniciones auto-referenciales de los estudiantes, en cuanto al self (Ej. Motivación de logro) y al área temática (Ej. Valor de la tarea) en las actividades de estudio autorregulado; ésta variable a su vez se incluye dentro de las creencias motivacionales de los estudiantes. En este mismo sentido algunos teóricos han utilizado un concepto más individualizado, donde el valor de la tarea viene determinado por las características de la misma y por las necesi-

dades, metas y valores de la persona (Schrodt, Wheelless y Ptacek, 2000). Así, el grado en el que una tarea sea susceptible de satisfacer necesidades, facilita alcanzar metas o afirmar valores personales y determina el valor que la persona asume para implicarse en esa tarea (Aranzazu y Beltrán, 2001).

Se ha demostrado también el papel de la autorregulación en el aprendizaje como factor anterior al papel de la motivación. Se hace énfasis en el rol que el estudiante debe asumir en su formación, destacándose dos aspectos: *La autorregulación*, es decir la capacidad de controlar factores o condiciones que afectan su aprendizaje sin importar la motivación o habilidad del maestro; y *la motivación* en cuanto al reconocimiento que obtenga por cumplir sus metas (Dembo, 2004). La investigación indica que la creencia autorreguladora y los procesos de los estudiantes están altamente correlacionados con el logro académico (Zimmerman, 2000).

En esta misma línea, los factores que pueden explicar el por qué los estudiantes presentan dificultad para cambiar su comportamiento académico hacen referencia a la autorregulación en los estudiantes como método para mejorar los resultados académicos, así como el hecho de que los estudiantes tengan fracasos escolares debido a que no tienen estrategias de auto observación, auto evaluación, de aprender y de adquirir nuevos métodos de aprendizaje y/o enfoque de la meta (Dembo y Prats, 2004). No obstante se incluyen aspectos afectivos y emocionales frente a la motivación de logro y el proceso de aprendizaje académico, relacionados con la empatía y la disposición de los estudiantes a escuchar, ser receptivos e interpretar la información, ya que unido a niveles altos de ansiedad, se asocia negativamente con la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje (Schrodt, Wheelless, Ptacek, 2000).

Desde la aparición del *best-seller* de Goleman, en 1995, sobre Inteligencia Emocional, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han recogido evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bien-

estar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas.

Un estudio cualitativo interpretativo para definir categorías, patrones y tendencias y describir comportamientos de los estudiantes, encontró que cada estudiante según su personalidad mantiene sus propias creencias, propósitos, razones y varias reacciones afectivas personales hacia la lectura (Cole, 2002). Sin embargo, se resalta la diferencia entre la motivación como rasgo de personalidad que es en general la predisposición hacia aprender, y la motivación como estado, que es una actitud hacia una clase específica, aunque la disminución del optimismo frente a una buena nota está relacionada con las atribuciones del esfuerzo para la preparación de la prueba (Wicker, Turner, Reed, McCann y Lee Do, 2004).

Se destacan, sin embargo, otros factores que inciden sobre la motivación intrínseca, tales como la curiosidad y las habilidades prácticas del trabajo y la vida, como base para interiorizar el valor de aprender y la visión de futuro (Kostecky y Hoskinson, 2005). La curiosidad se puede definir como rasgo que soporta el complejo motivo de buscar y explorar una variedad amplia de estímulos únicos (Collins, 2001), es una de las fuerzas de mayor impacto en la motivación de los estudiantes (Kostecky y Hoskinson, 2005); encontrándose, además, evidencia de que la curiosidad es un aspecto importante del crecimiento cognitivo a través del curso de la vida (Wentworth y Witryol, 2003). Otros autores señalan el compromiso que tiene la escuela en cuanto al fomento de la motivación intrínseca que implica el esfuerzo, la persistencia, la concentración, la atención y hacer preguntas a nivel comportamental; reacciones positivas y lazos afectivos a nivel emocional; y la autorregulación a nivel cognitivo (Fredricks, Blumenfeld, París, 2004).

Pintrich, Roeser y De Groot (1994) encontraron aspectos del contexto que favorecen el valor intrínseco de la tarea en cuanto a la naturaleza del trabajo académico, dado que la percepción de trabajo productivo en clase permite a los estudiantes elegir tareas y tener un cierto control sobre su aprendizaje, permitiendo la elección del tiempo disponible para realizar una tarea, simulando situaciones y empleando la fantasía; también se favorece la percepción del trabajo productivo realizando actividades basadas en la experiencia de los estudiantes y eventos de la vida real, donde pueden aplicar sus conocimientos.

En síntesis, los distintos autores concluyen que la percepción de logro y productividad de la tarea, asociado a factores emocionales y de autorregulación, determina en gran medida la motivación interna frente al bordaje de las tareas y el estudio, influyendo en su desempeño académico, ya sea para promoverlo o entorpecerlo.

La motivación extrínseca (o externa) y la tarea escolar

Las motivaciones externas son aquellas que proporcionan alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas (padres, hermanos, profesores, compañeros) y de circunstancias que le rodean. Las motivaciones externas suelen ser familiares (por satisfacer a los padres, porque me regañan o me pegan), escolares (por no perder las evaluaciones, por saber contestar en clase) y sociales (por ir de vacaciones, por tener la imagen de inteligente) (Ramo, 2003). Aún así, estas motivaciones externas requieren movilizar la motivación intrínseca, pues si no existe o incluso es negativa -con un rechazo claro hacia el estudio- los esfuerzos que hagan los padres, los profesores y compañeros para ayudar al alumno, utilizando todos los medios (premios, castigos, recompensas afectivas, etc.), serán insuficientes.

En este sentido, la investigación de Kerssen-Griep, Hess y Trees (2003) destaca cómo la motivación de los estudiantes puede ser afectada por factores externos como el aula de clase o la comunicación del profesor dentro del proce-

so de aprendizaje. La disposición del maestro por medio de la comunicación, fomenta la motivación de los estudiantes a través del reconocimiento de los esfuerzos de éstos y de actividades de motivación social, donde se discrepa, se pregunta, toman decisiones y prueban su entendimiento en voz alta; sin embargo, puede o no darse la motivación o ser incluso una actividad amenazante dependiendo de las competencias comunicativas y de interacción del maestro.

Asimismo, la investigación de Atkinson (2004), para determinar la relación entre motivación del profesor y la del estudiante, confirma que la motivación es una variable frente al desempeño académico del estudiante en tanto el profesor motivado ve la capacidad de sus alumnos. El tacto, la solidaridad y la aprobación educativa del profesor, promueve positivamente la motivación intrínseca de los estudiantes para ganar nuevos conocimientos, para lograr cosas y para la aceptación de las tareas (Kerssen-Griep, 2001).

En el desafío de crear estrategias que motiven a los estudiantes, se describe un modelo de tarea conceptual y una técnica de evaluación de las preferencias y motivación hacia la tarea de los estudiantes (Hong, Milgram y Rowell, 2004), ya que a los estudiantes rara vez se les permite elegir cuándo, dónde o con quien estudiar (Pape, Zimmerman y Pajares, 2002). El modelo da pautas de cómo compartir información a estudiantes, profesores, consejeros y padres frente al estudio, para desarrollar estrategias que armonicen lo que les gusta y lo que tienen que hacer. Dicho modelo plantea que si el estudiante tiene en cuenta sus preferencias, incrementa la probabilidad de que su potencial de aprendizaje sea efectivo y placentero.

Pintrich et al., (1994), señalan aspectos del contexto que favorecen el valor de la tarea en tanto el estilo instruccional del profesor, es decir, la efectividad del profesor en términos del tratamiento que hace de la materia, que lo haga de forma clara e interesante y que realice buena administración de la clase. Se habla también del compromiso que tiene la escuela frente a la motivación de los estudiantes para disminuir en ellos

la falta de atención, el alto grado de deserción, los bajos niveles de logro académico y los altos niveles de aburrimiento (Fredricks, Blumenfeld, París, 2004). El compromiso incorpora el componente comportamental en cuanto a la participación a involucrarse en actividades académicas, sociales y extracurriculares; así como el componente emocional que tiene en cuenta las reacciones positivas y negativas de los estudiantes hacia los profesores, el salón de clases, lo académico y la escuela.

Por otra parte, existe una relación importante entre las creencias y las actitudes de los padres y de los docentes frente a las tareas y el logro académico del estudiante en la escuela elemental y secundaria, pues asimismo es la creencia que tienen los niños y jóvenes sobre aprender y, por ende, en su motivación hacia lo escolar y la asignación de tareas para el desarrollo de sus habilidades. Con su socialización de la motivación práctica influyen en los estudiantes el desarrollo de las actitudes que fomentan el éxito en la escuela, incluyendo la creencia en el valor del esfuerzo y la tolerancia para los errores y reveses (Bempechat, 2004). Como ejemplo, se rescata un proyecto de motivación escolar donde se describe cómo al utilizar frases célebres escritas, expuestas por toda la escuela y las aulas de clase, para que «a partir de pensamientos dignos, se logren acciones dignas» llevó a que las frases se empezaran a utilizar dentro del contexto de las clases y en el lenguaje de los estudiantes (Haviland, 2004).

La escuela moderna trata de establecer una alianza entre la escuela y la familia en un intento por atraer tecnologías no escolares como forma de competir con la cultura mediática, donde el lugar del maestro 'que sabe' está puesto en cuestión en tanto existen distintas formas de acceso al conocimiento que se encuentra a la par con la institución escolar a través de la tecnología (Scialabba, 2004). Los chicos tienen ahora más capacidad de elección e independencia tecnológica (Narodowski, 1999). Esta brecha también debe ser cubierta y probablemente la única forma de hacerlo sea redefiniendo la escuela, no

sólo en relación con la cultura actual, sino también en su relación con la familia.

La motivación social y la tarea escolar

La motivación social está proporcionada por las interacciones entre iguales, o sea el estudiante con sus compañeros, siendo el factor más relevante, la aceptación o pertenencia al grupo, de quienes recibe una significativa influencia de experiencias que pueden ser visibles u ocultas, conscientes o inconscientes, positivas o negativas.

La cooperación, el estudio en grupo y la actividad social como base para la participación colectiva constituyen la colaboración para la construcción del conocimiento. Se afirma que los sujetos logran enganchar o consolidar las representaciones internas a partir de asociaciones ambientales ya que los contextos influyen en las metas, el compromiso y el aprender de los sujetos (Hickey, 2003).

Las teorías modernas sobre motivación caracterizan generalmente el contexto como una fuente de experiencias y expectativas de información. Esta información conforme se presente o se proyecte anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. Dichas consideraciones se pueden entonces utilizar para estudiar la influencia de la sala de clase y de los contextos (Pintrich y Shunk, 2002). Esta perspectiva sociocultural considera que el aprender está determinado por el ambiente, es decir, que los estándares y los valores que se encuentren en ese entorno pueden motivar a aprender (Hickey, 2003).

En este mismo sentido se señala que para aprender se debe establecer también participación significativa en un contexto en donde se valora y se utiliza el conocimiento aprendido. Esta participación implica el mantenimiento de relaciones e identidades interpersonales en esa comunidad, así como interacciones de satisfacción con los ambientes en los cuales el individuo tiene una inmersión personal significativa (Hickey, 2003).

Kerssen-Griep, Hess y Trees (2003), en el estudio sobre la identidad personal y la auto ima-

gen como base en la construcción del trabajo personal y la motivación académica, identifican tres tipos de necesidades de construcción de la imagen: *-La solidaridad*, refleja las estrategias de auto imagen y deseo de ser incluido; esto requiere estrategias de interacción que acentúan concordanancias, contribuyen a la identidad con el grupo y expresan relaciones interpersonales. *- La aprobación*, atiende la imagen de la capacidad. Incluye los movimientos que evitan expresar la duda o la desaprobación y las estrategias que reduzcan al mínimo el grado en el cual se desafían las capacidades de la otra persona. El comportamiento finalmente indirecto es *- El tacto*, representa estrategias de comunicación que indican un respeto por el otro y la autonomía.

Es así como cada estudiante tiene un patrón de desempeño para relacionarse, pero también para realizar las tareas escolares, consistente en un perfil único de motivación y preferencias que influyen en el cumplimiento de la tarea asignada. La preferencia de los estudiantes a nivel interpersonal en cuanto a realizar las tareas solo o con compañeros y con o sin presencia de un adulto, determina también el grado de motivación hacia las mismas (Hong, Milgram y Rowell, 2004).

Pintrich et al., (1994), sugieren un tipo de intervención en el valor de la tarea a través del trabajo cooperativo, donde el profesor estimule a los estudiantes para que trabajen juntos o de oportunidades para que lo hagan.

La cultura escolar

El campo de la educación no tiene una definición clara y consistente de cultura escolar. El concepto de cultura en educación proviene del área corporativa, donde surge la expresión «cultura organizativa», la cual responde a la necesidad de analizar la cultura en el mundo de la empresa, viendo la cultura organizativa en su dimensión explícita e implícita como el conjunto de creencias, valores, actitudes, sentimientos, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización (Stolp, 1994). Este concepto se retomó en el campo de la escuela con la

idea de que brindaría orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable. Aun así, esta definición va más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje eficiente, enfocándose más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes a través de sus experiencias diarias (Martínez-Otero, 2003).

Así, en un primer acercamiento al término cultura escolar desde lo expuesto, se coincide en definirlo como un conjunto de interacciones sociales, sistemas de valores y costumbres de los miembros que hacen parte o están inmersos en una entidad o institución, aunque está determinada por la estructura misma y filosofía de cada institución educativa y lo que cada individuo aporta desde su propia experiencia.

De esta manera, el concepto de cultura escolar se plantea como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen los valores, las normas, las creencias, los rituales, los mitos y las ceremonias comprendidas, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994) y que los identifican como integrantes de ella y, lógicamente, les permite comprender y comunicarse entre sí; siendo este sistema de significados lo que generalmente estructura lo que la gente piensa y, por tal razón, la forma en que actúa, entendiendo que la cultura permite grados de visibilidad a través de esos patrones de significado y que igualmente es lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica (Martínez-Otero, 2003).

Las exigencias del entorno hacen que las instituciones educativas progresen en nuevas teorías sobre la calidad educativa integral que permita ver las instituciones sistemáticamente; en donde se correlacionan sus principios rectores, su proyecto educativo y el rol de la comunidad educativa en el proceso de crecimiento y mejoramiento continuo. Son nuevos conceptos sobre la calidad de la escuela y su apertura e impacto en la cultura global (Seibold, 2000). Sitúa las instituciones educativas en un campo de dinámica y cambio permanente que permita adaptarse al medio al que pertenece y cumpla con las

expectativas que la comunidad en general espera de una educación integral.

Por otra parte, la cultura escolar no sólo se construye a partir de las experiencias compartidas por la comunidad escolar, sino también por las expectativas de las familias y el tipo de sociedad en la que están inmersos, quienes a su vez comparten y transmiten sus particulares formas de pensar y actuar, aunque la lectura que hacen los jóvenes y los adultos de su entorno es diferente.

Elementos de la cultura escolar

A continuación se describen algunos de los elementos de la cultura escolar, planteados por el autor Martínez –Otero (2003), que se complementan con otros autores para constituir las variables de abordaje:

- *Las normas.* Escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades. Por lo general se refieren a las reglas que se deben seguir o a las que se deben ajustar los miembros de la comunidad educativa para modular y guiar sus actitudes.

Oberg (2003) plantea que las normas son medidas claras que permiten determinar los objetivos y crear una visión que refleje la cultura educativa y así establecer los cambios que benefician a toda la institución. La implementación de normas requiere abordar cambios estructurales como: planificación, colaboración y también cambios normativos, maneras de pensar, sentir y actuar de la comunidad educativa. Para que los cambios sean positivos se requiere un compromiso de la dirección y una participación de todos, con el fin de innovar programas y plantearse nuevas perspectivas educativas, guiadas por una cultura clara y compartida por todos.

- *Los ritos.*- Son el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, como apertura del curso, aniversarios de la institución, graduaciones, euca-

ristías, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.

- *Lenguaje y comunicación.*- El lenguaje y el estilo de comunicación, propios de los miembros de un centro educativo, constituyen una de las marcas de identidad del mismo. En la población de jóvenes se observa con frecuencia una comunicación propia, con un lenguaje que contiene sus particulares claves, señas, códigos y términos, que los diferencian del tipo de comunicación que se establece entre y/o con los adultos.

Anexo a este elemento se introduce otro factor denominado - *interacciones*, que si bien se manifiesta a través del lenguaje, se considera esencial, ya que hace referencia a los intercambios de información verbal y no verbal que suceden entre al menos dos personas, la cual supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativos como cuantitativos (Garton, 1999), que posteriormente se traduce en esquemas de aceptación, rechazo, apoyo, indiferencia o regaño, determinando notoriamente el acercamiento efectivo del estudiante hacia el entorno y su actividad escolar.

Se incluyen también entre los factores de la cultura escolar - *los sucesos de aula*, los cuales se refieren a las actividades programadas en el aula y que se pueden llevar a cabo dentro o fuera de la institución, como talleres, espacios de tareas, trabajos de grupo, etc., determinando también la construcción y percepción de la cultura escolar así como la motivación hacia el estudio.

- *Los supuestos básicos* (o imaginarios) Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización. Es el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad. La sucesión y hondura de los estratos de la cultura escolar muestran el recorrido que ha de hacerse para comprender en su totalidad la cultura, siendo los aspectos más

superficiales y accesibles de la cultura sus manifestaciones verbales y conductuales. Dichos imaginarios no siempre se expresan abiertamente, sino que también permanecen en el currículo oculto de la cultura escolar. Así, estas manifestaciones verbales y no verbales penetran toda la vida escolar, de manera intencional o no intencional por medio de las interacciones, determinando las expectativas presentes y futuras, los modelos de popularidad, los temores a ser catalogados como..., etc.

La escuela es un agente en el proceso de culturización tanto por el currículo pre-escrito como por el currículo oculto (en las normas, ritos...) que maneja en su interior, siendo éste el que tiene mayor influencia en los estudiantes (Rodríguez y González-Piñeros, 2003).

- *Los valores.*- Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones. Si bien hay valores «observables», muchas veces pasan inadvertidos. El análisis de estas producciones y expresiones culturales nos permite adentrarnos en los valores ocultos, al tiempo que éstos nos remiten a las creencias que los han generado.

Aún así, es difícil y estimulante definir qué constituye la cultura de una escuela, pues se requiere tener una vista mucho más sofisticada de a qué llaman valores de la escuela, quizás más importante, los profesores y las escuelas tienen que ser más profundos y más críticos comprendiendo las culturas de las escuelas en general y de la escuela específica, si buscan mejorar la calidad de la educación para sus alumnos (Lee, 2000).

Cultura escolar y enseñanza-aprendizaje

La fusión entre educación y cultura lleva a tomar conciencia de la proyección del binomio en toda la vida escolar, tanto en lo que se refiere a la vertiente técnica como a la dimensión moral (Martínez-Otero, 2003). La cultura, sea o no intencionada, penetra en el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales. Habrá

pues que cuidar estas dos grandes manifestaciones de la cultura escolar, de manera que confluyan hacia un único fin: la formación integral.

Es necesario mirar la organización institucional de la escuela como gestora de una cultura específica y entender los aprendizajes que se producen dentro de ésta como resultado de los patrones establecidos por esa cultura organizativa. El aprendizaje escolar no es el resultado solo de una peculiar estructura curricular, sino fundamentalmente el producto de las condiciones de producción del mismo (Rivas, 2003).

El eje enseñanza-investigación y cultura escolar se analiza partiendo de la necesidad de relacionar el sujeto epistémico con el sujeto consciente del desarrollo de una educación que promueva una formación identificada con una propuesta transformativa a nivel de la sociedad. La idea de la investigación para lograr una enseñanza que sea comprensión y evaluación del mundo real, le da sentido pedagógico-académico al acto de aprender (Pérez, 2001).

En este mismo sentido, el aprendizaje continuo permite que las instituciones educativas sean coherentes con los cambios que la cultura global plantea abriéndose al contexto y respondiendo a los problemas en la vida social. El papel del liderazgo y la profesionalización de los docentes y miembros de la institución, son estrategias interesantes para generar culturas de aprendizaje continuo dentro de las instituciones educativas, con la participación activa de todos sus miembros, no sólo desde el punto de vista académico, sino de otros factores que permitan ser coherentes con los cambios que exige la sociedad en general (García y Estebanz, 1999).

Siguiendo con la línea del liderazgo, Callicoatte, Brownson, Kahlert y Sobel (2002) comparten los secretos para el éxito de rectores de siete escuelas de nivel medio urbanas. Las cualidades arraigadas de patrimonio y logro alto que existían en estas escuelas eran inmediatamente obvias en cuanto se hacía una visita en el área de la escuela. Eran evidentes en el lenguaje y en el comportamiento de los miembros del personal, asegurar que cada estudiante le sería dada la atención y el soporte que necesitaban para te-

ner éxito. Patrimonio y logro alto eran emblemáticos de estas escuelas. En cada escuela los rectores eran líderes eficaces, esenciales y decisivos en establecer, dar forma y mantener actualizados los ambientes de la escuela, lo que permitió que los estudiantes incrementaran su rendimiento dramáticamente.

Sin embargo, Goldring y Knox, (2002) consideran que la cultura educativa es más fuerte que cualquier aspecto formal de liderazgo. Utilizar la cultura educativa como herramienta para el desarrollo de las instituciones y el éxito de los estudiantes exige una revisión de los aspectos que la conforman como son: - visión compartida, costumbres, colaboración, trabajo en equipo, acciones compartidas, renovación y cambios, comunicación y emociones, en tanto que la cultura surge cuando un grupo de personas se reúnen y el poder de la cultura está en conocer todo sobre el grupo.

En un estudio sobre clima social escolar a partir de la percepción del estudiante, aplicado a 147 estudiantes de 3ro. a 5to. grado (11 a 14 años), en términos de satisfacción hacia la escuela y el estudio, y las relaciones interpersonales; se concluye que un ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades; favorece la motivación, la cultura y la socialización. Un factor importante asociado con el rendimiento escolar, son los intereses del estudiante, de tal forma que van dándole más valor a determinadas materias, dedicándoles mayor tiempo, en detrimento de otras que consideran complejas o innecesarias y que estudiándolas se pierde tiempo.

Por otra parte, en los años básicos se van creando vacíos o lagunas que obstaculizan los nuevos aprendizajes y se va acumulando la sensación de fracaso e incapacidad para esas áreas. Otro aspecto a tener en cuenta es la actitud del profesor, aquéllos que tienen presente la individualidad del estudiante, estimulan su crecimiento y aprendizaje y son comprensivos frente a sus dificultades, generan interés y motivación hacia el estudio (De Giraldo y Mera, 2000).

Siguiendo con la línea de los estudios experimentales, se encontró otra experiencia donde se tuvo como objetivo analizar el impacto en el aprendizaje que se obtiene en los alumnos que recibieron una enseñanza impartida por profesores entrenados en una metodología para la liberación y fomento de la creatividad (aprender para crear). El estudio cuantitativo comparó prepost a tres establecimientos en el 2do grado de secundaria y 3 de control. Los resultados reportan una diferencia significativa de los estudiantes del grupo experimental, tanto a nivel del rendimiento en pruebas de conocimiento, como en los actos de expresión oral de los profesores, quienes reconocen el valor de trabajar por el cambio de la cultura escolar (Mena, Viscarra y Sepúlveda, 2005).

En síntesis, la cultura escolar, vista desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, se correlaciona de manera directa con las teorizaciones y estrategias propuestas en torno a la motivación hacia el estudio, tal como se describe en el apartado anterior.

Cultura escolar y cultura social

La sociedad actual está sometida al proceso de la globalización, la cultura ya no es un fenómeno local, la herencia social cada vez depende más del exterior y su influencia va en aumento. Dentro de poco tendremos que hablar de cultura mundial atendiendo a particularismos, relación que hasta hace unas décadas era al revés (Martínez-Otero, 2003).

Surge la pregunta ¿en qué medida lo que se ofrece en la educación corresponde a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones? Los jóvenes son portadores de una cultura social basada en conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar. Resulta imposible separar el mundo de la vida, con el de la escuela, aunque esta última se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y trans-

formar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directores y alumnos. Hay que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos. Para esto se debe tener en cuenta las siguientes condiciones sociales: la obligación como sentido, la razón instrumental y el amor al conocimiento (Tenti, 2000).

Igualmente, se identifica la importancia de realizar un reconocimiento del alcance y función de la cultura escolar y, por ende, el valor y significado que tiene la escuela como macro-institución, como entidad socializadora, que forma no sólo en elementos específicos del conocimiento académico, sino que además de ser un espacio geográfico claramente definido, es un cruce de culturas de diverso tipo. Estas culturas se fusionan, conformando finalmente al individuo, es el resultado de una construcción social en un espacio y tiempo determinado (Martínez-Otero, 2003).

Por otro lado, la preocupación por el aumento desmedido del consumismo, producto de la post-modernidad, en la sociedad actual y las perjudiciales consecuencias en las personas, la sociedad y el medio ambiente, hace que se revisen las diferentes intervenciones que desde la educación se han llevado a cabo para contrarrestar esta problemática y sus incidencias en el campo pedagógico. Las nefastas consecuencias del consumismo han puesto de relieve la necesidad de explorar e indagar a profundidad sobre este importante fenómeno social desde distintos lugares, entre los que se encuentra la escuela. Lo anterior con el objetivo de hallar un punto medio entre el consumo y los valores fundamentales (equidad, justicia social, igualdad) y el respeto por el medio ambiente. En esta medida el objeto de estudio pedagógico debe incluir el consumo (Algaráin, 2003).

Martínez-Otero (2003) plantea que la escuela tiene una capacidad transformadora cuya potencialidad nunca será suficientemente explotada. Esa capacidad no se relaciona sólo con la actuación directa sobre los niños y jóvenes, por muy importante y crucial que esa actuación sea. Se relaciona también con la posibilidad de influir sobre la cultura familiar, influencia que

puede realizarse por muy diversas vías: desde las modificaciones en las ideas, creencias, valores y expectativas de los padres en relación con sus hijas e hijos, a los cambios en las pautas de conducta y formas de relación con ellos.

La escuela según Levinger (citado por Martínez-Otero, 2003), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promueven el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. Los vínculos socioculturales impulsan la visión conjunta de la realidad y la coincidencia de sus miembros en acciones relativas a aspectos esenciales del currir institucional. Es así cómo el ambiente sociocultural del centro educativo activa los pensamientos, sentimientos y conductas compartidos hasta producirse una afinidad propia de una genuina comunidad.

Cultura escolar, medios y tecnología

Se requiere comprender que los actos comunicativos, mediados por la tecnología se insertan en una dinámica permanente que responde a exigencias y procesos sociales que ponen de manifiesto el proceso de búsqueda de una transformación cultural para que se produzca la necesaria evolución de las acciones, las creencias y la imaginación colectiva (Huerco, 2001).

Tedesco (2000) describe conceptualmente desde la visión sociológica, cómo la sociedad ha tenido cambios considerables, planteando tres aspectos de incidencia: la sociedad capitalista como transformadora de la nueva forma de establecer relaciones sociales; los medios de comunicación actuales que apuntan a la desintegración de la cultura local; y la sociedad que recibe, por los medios de comunicación, información globalizadora sin estar preparada. Es así cómo la opinión pública y la estructuración social, debido al peso de los medios de comunicación de masas, hace que el alumno acepte la realidad que en ella aparece. La televisión es casi unidireccional y el estudiante sólo es receptor, por ello hay que diferenciar la información de la T.V. y buscar el contraste de opinión.

Para resumir, esta revolución en los medios de comunicación y la era digital son un poder de socialización que impone un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos, donde se rigen los intercambios a larga distancia. Ya no existen barreras geográficas, Internet, UMTS, etc.; estamos ante la verdadera aldea global, la televisión es la columna de la nueva sociedad y todos estos factores hay que englobarlos en la nueva cultura escolar.

Discusión

La revisión presentada en este artículo incluye ensayos teóricos y reportes de investigación realizados en los últimos once años. Se indagaron las variables en las que se han centrado los distintos autores en torno a la motivación hacia el estudio y la cultura escolar, constituyéndose así en un aporte interesante para el análisis del estado actual del conocimiento sobre estos temas.

El aspecto más relevante de los resultados y conclusiones obtenidos es la numerosa teorización de los temas en contraposición con las pocas investigaciones encontradas, aunque es evidente la correlación entre las dos temáticas abordadas.

El valor de la tarea escolar y el rendimiento académico es un elemento a considerar en la investigación porque el que los estudiantes desarrollen o no un sentido del valor de las actividades académicas, durante los años de escuela elemental y media, puede tener profundos efectos en los planes futuros de los estudiantes y en las potenciales trayectorias académicas (Aranzazu y Beltrán, 2001).

La relación entre las creencias motivacionales como los sentimientos y cogniciones autorreferenciales, dentro de las cuales se encuentra el valor de la tarea y el aprendizaje autorregulado, ha llegado a ser una importante área de teorización e investigación, no sólo en la escuela primaria y secundaria, sino también en la educación superior (Minnaert, 1999).

Con respecto a la motivación hacia el estudio se señala en gran medida la importancia de

la motivación intrínseca de los estudiantes como factor más significativo. Pintrich y De Groot (1999) afirman que el valor intrínseco de la tarea es una variable importante que nos puede permitir conocer cómo los estudiantes llegan a ser estudiantes autorregulados.

Las teorías planteadas y las estrategias que se señalan para promover dicha motivación intrínseca se identifican por lo general en el contexto, que podríamos llamar la cultura escolar, pues es en dicho contexto socio-cultural donde se encuentra la fuente de experiencias y expectativas de comunicación a través de la motivación extrínseca (aportada por los profesores, padres y directivos) y la motivación social (desde la identidad con sus pares). Sin embargo, se destaca que esta información, conforme se presente o se proyecte, anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. Esta perspectiva sociocultural considera que el aprender está determinado por el ambiente, es decir que las normas y los valores que se encuentren en ese entorno pueden motivar a aprender (Hickey, 2003). Dichas consideraciones se pueden entonces utilizar para estudiar la influencia de la sala de clase, las interacciones y los contextos en general respecto a la motivación hacia el estudio y su efecto en el desempeño académico.

Pintrich et al. (1994) encontraron también que el valorar intrínsecamente una tarea se relaciona con una elevada autorregulación. Sin embargo, hay muy poca investigación en cómo la habilidad para regular el aprendizaje se relaciona con las motivaciones, las metas y los valores de los estudiantes. También ponen de manifiesto que se han realizado pocos estudios acerca de las diferencias por edad en los valores subjetivos de la tarea, especialmente durante los años de escuela elemental.

Algo que debemos tener en cuenta es la afirmación de Minnaert (1999), en la que expone que si mejoramos los elementos que componen el valor de la tarea, los estudiantes mostrarán un mayor compromiso e implicación en la tarea, y una mayor persistencia y esfuerzo en la misma.

La cultura aglutina aspectos diversos: cognitivo, afectivo, ético, estético, social, conductual. Es unitaria y plural, por cuanto es un entramado heterogéneo que a su vez proporciona una identidad a los miembros del centro educativo; aunque se trate de centros distintos, suelen mantener entre sí un parecido cultural. (Martínez-Otero, 2003). La cultura y el clima de las instituciones educativas están relacionadas con la percepción que se tiene, encontrándose gran distancia entre las propuestas de la filosofía institucional y las formas como lo perciben los estudiantes.

Asimismo, la cultura en los jóvenes está ligada además de la escuela, a la familia y al entorno con el consumismo y los medios de comunicación. De hecho hay un entorno que se refleja en el espacio escolar pero, igualmente, la escuela incide sobre ellos con todos los elementos. Surgen interrogantes como ¿qué tanto se conoce los deseos e intereses de los jóvenes escolares de hoy de acuerdo a la cultura que establecen dentro de las instituciones y qué tanto estos intereses favorecen la motivación al estudio?

La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo. Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Pero, por grandes que sean las semejanzas entre centros, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de idiosincrasia escolar. Sin embargo, aunque se trate de centros distintos, suelen mantener entre sí más parecido cultural que el que se descubre en algunas macroinstituciones, donde las diversas áreas o departamentos gozan de mucha autonomía generadora, incluso, de subculturas.

Son muchas las funciones que desempeña la cultura escolar. Aunque cabe enfatizar unas dimensiones u otras, es común aceptar que la cultura permite establecer las lindes de la institución. Este aspecto, sin embargo, es relativo, porque en ocasiones hay centros educativos distintos que comparten, más allá de las naturales diferencias, numerosas similitudes culturales.

Una vez expuesta la fundamentación teórica, es importante señalar la utilidad de estos hallazgos para establecer el tipo de motivación hacia el estudio en los estudiantes de nueve centros educativos, con el fin de examinar si valoran intrínsecamente el estudio, y, en el caso de no valorarlo, si los aspectos socio-culturales proveen los recursos necesarios para hacerlo.

Es importante aplicar estrategias metodológicas para desarrollar una enseñanza activa tomando en cuenta las relaciones en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad. La enseñanza no puede concebirse como transmisión de conocimiento, sino como motivación académica para que el alumno busque explicaciones que representen aprendizajes significativos (Pérez, 2001).

Agradecimiento: A la Psicóloga Solanlly Ochoa por su pertinente asesoría.

Referencias

- Algaráin, M. (2003). El consumo en la escuela. Algunas reflexiones necesarias en torno a la enseñanza. *Innovación en la escuela*, 50, 93-108.
- Aranzazu, M. y Beltrán, J. (2001). *Evaluación del valor intrínseco de la tarea a través de una prueba tridimensional*. Recuperado el 12 de agosto, 2005 de www.psicología-online.com/ciopa_2001/actividades/55/index.html.
- Atkinson, E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20 (1), 45-57.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework. A social-cognitive perspective. Theory into practice. *College of Educatio*, 43 (3), 189-197.
- Callicoatte, A., Brownson, A., Kahlert, R. y Sobel, A. (2002). Shaping school culture. *Principal Leadership (Middle Level ed.)*. *Education Journals*, 3, 38-42.

- Cole, J.E. (2002). ¿What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56 (4), 326-336.
- Collins, R. P. (2001). Measurement of curiosity us a multidimensional personality trait (Doctoral dissertation University of South Florida, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62 (1-B), 590.
- De Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Revista salud y educación*, 31, 23-27.
- Dembo, M.H. & Praks, H. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. *Journal of Developmental Education*, 27 (3), 2.
- Dembo, M.H. (2004). Don't lose sight of the students. *Principal Leadership*, 4 (8), 37-42.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 2- 5.
- Fredricks, J. A. Blumenfeld, P.C y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- García, C. M. y Estebanz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69.
- Garton A. F. (1999). *Interacción social, desarrollo del lenguaje y la cognición*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Goldring, L. y Knox, C. (2002). The power of school culture Leadership. *Education Journals*, 32, 32-36.
- Haviland, J. (2004). Sings of Inspiration. Copyright Natinal Association of Secondary Schooll Principals. *Reston*, 4 (5), 65-75.
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to acheivement motivation. *The Elementary School Journal*, 103(4), 401-429.
- Hicks, L. y Midgley, C. (1999). Motivación y estudiantes de secundaria. *Eric Digest*, 217, 333-1386.
- Hong, E. Milgram, R. y Rowell, L. (2004). Homework Motivation and Preferente: A Learner-Centered Homework Approach. Theory into Practice. *Education Journals*, 43, 197-203.
- Huergo, J. A. y Fernández, M. B. (2000). *Desbordes y conflictos entre la cultura mediática y la cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kerssen-Griep, J. Hess, J. A. y Trees, A. R. (2003). Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. *Western Journal of Communication*, 67 (4), 357-381.
- Kostelecky, K. L. y Hoskinson, M. J. (2005). A «Novel» Approach to Motivating Students. *Education*, 125 (3), 438-442.
- Lee, J. (2000). School culture. *Journal of Education for Teaching*, 26 (1), 104-105.
- Martínez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Mena, E., Vizcarra, I. y Rebolledo, R. (2005). Cuatro principios para el diseño de la enseñanza. *Intangible capital*, 8, 4.
- Minnaert, A. (1999). Motivational And Emotional Components Affecting Male'S And Female'S Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 525-540.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Oberg, D. (2003). Changing school culture and implementing the new standards. *School Libraries in Canada*, 23, 23.
- Pape, S. J., Zimmerman, B. J. y Pajares, F. (2002). This issue: Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41 (2), 62-63.
- Pérez, E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 104-114.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated

- learning. *International Journal of Educational Research* 31, 459-470.
- Pintrich, P.R.; Roeser, R.W. & De Groot, E.A. (1994). Classroom And Individual Differences In Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Ramo, A. (2003). La Motivación en el estudio. Especial desde España para El Cronista Regional. 19/12/2003.
- Rivas, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educación*, 31, 109-119.
- Roach, A.T. y Kratochwill, T.R. (2004). Improving de school culture. *Teaching Exceptional Children*, 37, 10-18.
- Rodríguez, F. y González- Piñeros, M. (2003). Cultura escolar y juvenil: propuestas para el encuentro y la participación del alumnado. *Innovación en la escuela*, 50, 81-91.
- Schrodt, P. Wheelless, L. R. y Ptacek. K. M. (2000). Informational reception apprehension, educational motivation, and achievement. *Communication Quarterly*, 48 (1), 60-73.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. *Educational Psychologist*, 26, 207-232
- Schunk, D.H. (1996). Motivation in Education: Current Emphases and Future Trends. *Mid-Western Educational Researcher*, 9, 5-11.
- Scialabba, A. (2004). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 23, 215-231.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. Universidad de Oregon. Publication. Recuperado el 8 junio, 2005, de www.ericdigests.org/2003-3/escolar.html.
- Tedesco, J.C. (2000). *Escuela y cultura. una relación conflictiva*. Recuperado el 10 julio, 2005, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Recuperado el 20, julio, 2005, de <http://www.monografias.com/trabajos/31/culturas-juveniles-cultura-escolar/shtml>.
- Wentworth, N, & Witryol, S.L. (2003). *Curiosity, exploration and novelty-seeking*. In M. H. Bornsetin, L. Davison, C. L. M. Keyes y K. A. Moore (Eds). *Crosscurrents at contemporary psychology* (pp. 281-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wicker, F. W. Turner, J. E., Reed, J.H., McCann, E. J. y Lee Do, S. (2004). Motivation When Optimism Declines: Data on Temporal Dynamics. *The Journal of Psychology*, 138 (5), 421-432.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self- efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

