

A-MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ORIENTACIÓN A LAS METAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA EN EL SUR DE ITALIA

Antonio Citarella

Resercher INFAD

antonio.citarella1@istruzione.it

Juan José Maldonado Briegas

Univ. de Extremadura. Dpto de Economía

Ana Isabel Sánchez Iglesias

Prof. Univ de Burgos

Florencio Vicente Castro

Catedrático de Psicología

Resercher INFAD

Recepción Artículo: 6 febrero 2020

Admisión Evaluación: 4 marzo 2020

Informe Evaluador 1: 1 enero 2020

Informe Evaluador 2: 1 enero 2020

Aprobación Publicación: 20 abril 2020

RESUMEN

La “**a-motivación**” académica puede configurarse como un indicador muy valido para detectar el fracaso y el abandono escolar en las escuelas secundarias. A pesar de eso, la investigación académica se ha centrado principalmente sobre la motivación intrínseca y extrínseca, y ha dedicado poca atención a la a-motivación. En este estudio se ha investigado la relación entre la a-motivación, la autoeficacia y la orientación a meta en una muestra de 207 estudiantes de escuela secundaria en el Sur Italia, que presenta un alto porcentaje de fracaso y abandono escolar. Los resultados de regresión múltiple muestran que la autoeficacia y las metas de aprendizaje predicen negativamente la a-motivación mientras que las metas de evitación tienen un valor predictivo positivo. Por lo tanto, la autoeficacia y las metas de aprendizaje se confirman constructos muy importantes también para reducir la a-motivación y consecuentemente prevenir el fracaso escolar. Se han alcanzado importantes implicaciones practicas.

Palabras claves: A-motivación; autoeficacia; orientación a las metas; escuela secundaria

ABSTRACT

A-motivation and its relationship to academic self-efficacy and goal orientation in a sample of high school students in southern Italy. A-motivation can be a key indicator of academic failure and drop-out in high school. Despite this, academic research was principally focused on intrinsic and extrinsic motivation,

while less attention was paid to a-motivation specifically. This study investigated the relationship between a-motivation, self-efficacy and goal orientation in a sample of 207 high school students in Southern Italy, where academic failure and drop out is particularly high. Results indicated a negative predictive role of self-efficacy and task-goal orientation while a positive predictive role showed avoid-goal orientation. Therefore, self-efficacy and task-goal orientation confirm their positive role also in reducing a-motivation and consequently preventing academic failure and drop-out. Implications for practices were discussed.

Keywords: amotivation; self-efficacy; goal orientation; high school

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico y la tasa media de abandono escolar de un porcentaje significativo de estudiantes constituyen los problemas más importantes para el sistema educativo italiano. El informe PISA de año 2018 nos indica que el rendimiento italiano para los estudiantes de 15 años se posiciona significativamente por debajo de la media de la OECD en la lectura y ciencia (OECD, 2019). Sin embargo, estos resultados vienen determinados principalmente por el bajo nivel de rendimiento de los estudiantes del Sur de la Italia donde se encuentra además un preocupante alto número de estudiantes que abandonan la escuela. De hecho, el informe sobre el test PISA 2018 de lo Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo Italiano (INVALSI n.d.) nos dice una cosa muy clara sobre el rendimiento en las diversas áreas geográfica en Italia (Norte, Centro, Sur y Islas) Mientras el rendimiento del Norte se posiciona por encima de la media OECD en lectura, matemáticas y ciencias, en el Sur y las Islas (Sicilia y Cerdeña) están significativamente en la zona baja de las medias OECD. Además, los datos del Instituto estadístico italiano (ISTAT n.d.) nos informa que en el 2018 hay una diferencia substancial en la tasa de abandono escolar entre el Norte, el Centro y el Sur de Italia. Por ejemplo, en el Véneto hay una tasa de 11%, mientras que en Sicilia es del 22.1%. Por lo tanto, para elevar el rendimiento medio escolar italiano una vez más se necesita tener en cuenta la antigua cuestión de la diferencia económica y sociocultural entre el Norte y el Sur de Italia. Pero, si el nivel socioeconómico es un factor importante para la diferencia en los resultados académicos en la mayoría de los países de OECD (OECD, 2019), también existen evidencias de que, teniendo en cuenta los factores contextuales y personales, se demuestra cómo los factores motivacionales relacionados con el apoyo por los profesores a la autonomía son los mejores predictores del abandono escolar (Alivernini y Lucidi, 2011). En este sentido, elevar el nivel de motivación académica para los estudiantes es una meta fundamental para docentes y otros actores del sistema de educación.

La relación entre motivación y educación ha sido altamente tenida en cuenta en la teoría de autodeterminación (*Self-determination theory*) (Deci y Ryan, 1985; 2008) ya que se centra principalmente sobre los efectos que determinados tipos de motivación (autónoma, controlada y a-motivación), más que la cantidad de esta influye en lo éxito académico, en los resultados relacionales y en el bienestar. En esta conceptualización la motivación intrínseca sí aparece como la forma más autónoma de motivación mientras la motivación extrínseca tiene un continuo que se explica desde la más controlada hasta la meno controlada; en resumen, la a-motivación se puede definir como ausencia de motivación. Un numero importante de estudios ha demostrado el poder predictivo de la motivación intrínseca para el éxito académica in varios contextos culturales en las últimas 4 décadas (Areepattamannil, Freeman y Klinger, 2011; Goldberg y Cornell, 1998; Gottfried, 1985; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Taylor et al., 2014). En cambio, la motivación extrínseca se relaciona generalmente de forma poco significativa o negativa con lo éxito académico (Bailey y Phillips, 2016; Lepper, Corpus y Iyengar, 2005) mientras la a-motivación viene frecuentemente asociada con un mal logro académico (Legault, Green-Demers y Pelletier, 2006). La atención de los investigadores se ha centrado principalmente en la motivación autónoma y controlada, y ha sido poco estudiada la a-motivación. Sin embargo, la a-motivación podría explicar muchos de los fracasos y del abandono escolar en la escuela secundaria, especialmente para estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Cheon y Reeve (2015, p. 99) sugieren que la a-motivación "se configura como uno estado de apatía motivacional en la cual los estudiantes tienen pocas o ningunas razones para invertir la energía y el esfuerzo que se necesita para el aprendizaje o para realizar algunas cosas". Vallerand et al. (1997) encontraron una diferencia significativa

en la a-motivación entre los estudiantes que abandonan la escuela y los estudiantes persistentes y Ratelle et al. (2007) buscaron una relación negativa con otras variables académicas, incluido el rendimiento académico.

En este estudio se investigará la a-motivación analizando su relación con la autoeficacia académica y la orientación a las metas en una muestra de estudiantes del Sur de Italia donde se encuentra un nivel preocupante de fracaso y abandono escolar. La autoeficacia y la orientación a metas de aprendizaje se han relacionado positivamente, de hecho, con la motivación intrínseca en un modelo general que se encuentra como muy importante en la predicción de lo éxito académico (Linnenbrink y Pintrich, 2002). Pero poca atención ha sido reservada en el análisis de sus efectos sobre la a-motivación específicamente. En este sentido, el objetivo principal es evaluar si la autoeficacia académica y las metas de aprendizaje tienen un valor negativo predictivo de la a-motivación y por lo tanto se configuran como constructos que pueden limitar sus efectos negativos en los resultados académicos. Tres hipótesis han sido evaluadas:

(1) la autoeficacia, la meta de aprendizaje y las metas de rendimiento se relacionan negativamente con la a-motivación, mientras las metas de evitación tienen una relación positiva;

(2) la autoeficacia, las metas de aprendizaje predicen negativamente la a-motivación mientras las metas de evitación tiene un valore predictivo positivo;

(3) porque el porcentaje de estudiantes hombre que abandonan la escuela es más grande respecto a las mujeres en Italia nosotros asumimos que hay una diferencia significativa de genero en respecto a la a-motivación por los estudiantes.

MÉTODO

Muestra

Doscientos siete estudiantes (mujeres 73) con una edad entre 14 y 16 años (media 15,11) de una escuela secundaria en Sicilia (Italia) participaron a la investigación. Todos los estudiantes estaban escritos en la primera y la segunda clase de una escuela secundaria de formación profesional. La elección de una escuela profesional no fue accidental ya que precisamente en este tipo de escuela existe la tasa de abandono escolar más alta y los niveles de rendimiento académicos más bajos, especialmente en los dos primeros años. Los cuestionarios se administraron en el aula durante una hora normal de clase. Los estudiantes fueron informados sobre la confidencialidad de sus respuestas.

Medidas

Autoeficacia académica

La *escala de autoeficacia académica* (Caprara, 2001; Pastorelli et al., 2001) ha sido utilizada para evaluar las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades académicas y de autorregulación en el aprendizaje. La escala tiene 19 ítems y en cada ítem a los estudiantes se les pide de evaluar su propia autoeficacia académica sobre una escala Likert de 4 puntos de medida (desde 1= nada a 4= Muy o mucho). La escala tiene una sola dimensión y para este estudio un coeficiente de Alpha de .814 y ello ha indicado una buena fiabilidad de la escala.

Orientación a las metas

Para medir la orientación a meta de los estudiantes se ha utilizado la *Escala Orientación a las Metas de Logro* (Midgley et al., 1998). La escala tiene 18 ítems en las siguientes tres subescalas: Metas de aprendizaje (*Task goals*) (6 ítems); Metas de rendimiento (Performance goals) (6 ítems) y Metas de evitación (Avoid goals) (6 ítems). Para cada ítem los estudiantes se les pide evaluar su propia falta de motivación académica sobre una escala Likert de 4 puntos medida (desde 1= No en absoluto cierto a 4= Muy cierto) El análisis factorial de tipo exploratorio ha sido efectuada para evaluar la validez de la escala con la carga de factores que van desde .39 a .90 Un coeficiente Alpha de .857 ha indicado una buena fiabilidad de la escala.

Amotivación

Para medir el nivel de a-motivación académica de los estudiantes se han utilizado los 4 ítems relativos a la a-motivación de la *Escala de Motivación Académica* (Vallerand et al., 1992). Para cada ítem a los estudiantes se

A-MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ORIENTACIÓN A LAS METAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA EN EL SUR DE ITALIA

les pide evaluar su propia falta de motivación académica sobre una escala Likert de 4 puntos de medida (desde 1= Fuertemente en desacuerdo a 4= Fuertemente de acuerdo). Un coeficiente Alpha de .842 ha indicado una buena fiabilidad de la escala.

Resultados

En primer lugar, puede ser útil ofrecer una descripción en porcentaje de los estudiantes que se muestran sin motivación.

En los gráficos 1-2-3-4 podemos ver el porcentaje de respuesta a los 4 ítems que se refieren a la a-motivación.

Gráfico 1: Porcentaje ítem 1 a-motivación
¿Por qué vas al colegio?

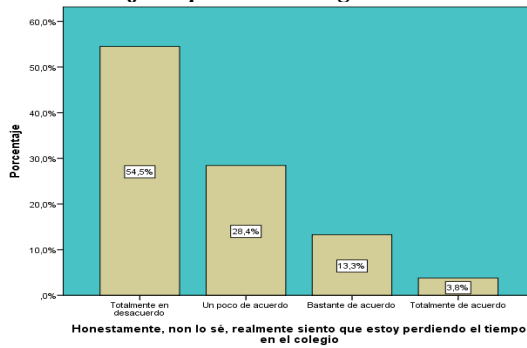
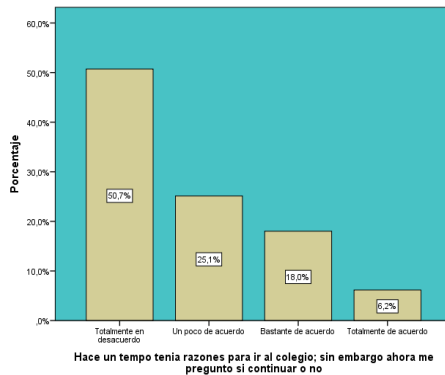
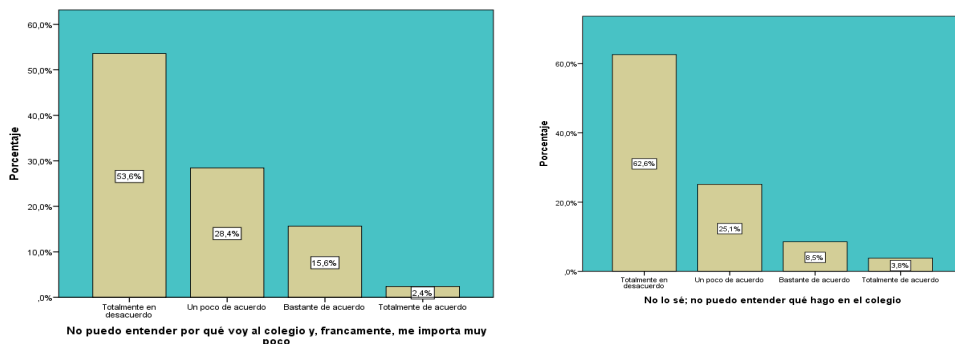


Gráfico 2: Porcentaje ítem 2 a-motivación



Los resultados muestran un alto porcentaje de estudiantes que se pueden definir sin motivación. Especialmente por el ítem 2 que se refiere a la duda si continuar o abandonar el colegio podemos observar un porcentaje preocupante casi del 25%.

Gráfico 3: Porcentaje ítem 3 a-motivación



Desde esta útil descripción en porcentaje podemos pasar a los resultados de análisis de conductas para evaluar nuestras hipótesis. En la tabla 1 podemos observar las estadísticas descriptivas y las correlaciones entre las variables.

Tabla 1 Estadísticas descriptivas y correlaciones

Variable	1	2	3	4	5
1. Autoeficacia	-				
2. Metas de aprendizaje	.659**	-			
3. Metas de rendimiento	.201**	.243**	-		
4. Metas de evitación	.153*	.258**	.474**	-	
5. A-motivación	-	-	.063	.120	-
	.338**	.320**			
Media	2.64	2.59	2.25	2.26	2.70
Desviación estándar	.391	.523	.691	.563	.550

* Correlación significativa a nivel .05 ** Correlación significativa a nivel .01

La autoeficacia se relaciona de manera positiva y significativa con las metas de aprendizaje, de rendimiento y asombrosamente también con las metas de evitación, al mismo tiempo que existe una correlación significativa y negativa con la a-motivación. La orientación a meta de aprendizaje se relaciona igualmente en manera significativa y negativa con la a-motivación, mientras las metas de rendimiento y de evitación no muestran significatividad con ella. Por lo tanto, podemos afirmar que los resultados de las correlaciones confirman parcialmente nuestra hipótesis 1.

Para verificar nuestra segunda hipótesis, es decir el poder predictivo de las variables sobre la a-motivación hemos realizado un análisis de regresión múltiple utilizando el software SPSS 21. Q-Q plots, residuos scatter-plots, VIF y cuyos criterios de tolerancia mostraron que las suposiciones de normalidad, homoscedasticidad y multicollinaridad se cumplen con todas variables. Usando el método *enter* se encontró que los totales des predictores explican una cantidad significativa de la varianza en la a-motivación ($F(4,202) = 10.95, p < .001, R^2 = .18$).

La tabla 2 muestra los resultados para la regresión múltiple.

A-MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ORIENTACIÓN A LAS METAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA EN EL SUR DE ITALIA

Tabla 2 Múltiple regresión

Predictores	β	t	Sig.
Autoeficacia	-.226	-.266	.008
Metas de aprendizaje	-.236	-2.71	.007
Metas de rendimiento	.083	1.13	.261
Metas de evitación	.176	2.40	.018

Variable dependiente: A-motivación

La autoeficacia predice negativa y significativamente la a-motivación ($\beta = -.226$; $t = -.266$, $p < .01$) así como las metas de aprendizaje ($\beta = -.235$; $t = -2.71$, $p < .01$). Las metas de rendimiento no predicen significativamente la a-motivación ($\beta = .083$; $t = 1.13$, $p > .05$), mientras las metas de evitación la predicen en manera significativa y positiva ($\beta = .176$; $t = 2.40$, $p < .05$). Por lo tanto, nuestra hipótesis 2 ha sido confirmada.

Para verificar nuestra última hipótesis hemos conducto una prueba "t" para muestras independientes. En la tabla 3 se representan los resultados. Para ninguna de las variables la prueba-t ha resultado significativa, por lo tanto, nuestra hipótesis que la a-motivación esta más presente en los hombres no ha sido confirmada.

Tabla 3. Prueba-t Genero

Questionario	Genero						t	p
	Hombre			Mujeres				
	N	Media	DS	N	Media	DS		
Autoeficacia	134	2.65	.383	73	2.67	.349	.298	.766
Metas de Aprendizaje	134	2.59	.478	73	2.63	.479	.530	.597
Metas de Rendimiento	134	2.27	.653	73	2.23	.719	-.475	.635
Metas de Evitación	134	2.30	.571	73	2.22	.582	-1.02	.310
A-Motivación	134	1.71	.715	73	1.57	.689	-1.38	.167

DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación demuestran que en la escuela secundaria de formación profesional se observa que hay un importante porcentaje de estudiantes que no tienen motivación hacia el aprendizaje escolar y por lo tanto necesitan atención para evitar su fracaso o el abandono escolar. Estos estudiantes tienen un nivel de autoeficacia muy bajo y una orientación a meta prevalentemente de evitación, mientras que los estudiantes que tienen un nivel alto de autoeficacia y de metas de aprendizaje demuestran un bajo nivel de a-motivación. Por lo tanto, nuestro estudio coincide con algunas evidencias que han encontrado una relación negativa entre la autoeficacia, la metas de aprendizaje y la a-motivación (Aydin, 2015; Chin, Khoo y Low, 2012) y que a su vez puede producir abandono escolar (Meyers, Pignault y Houssemand, 2013). Acerca de las diferencias de género, nuestros resultados, por otro lado, no están de acuerdo con algunas evidencias que indican que los chicos están menos motivados que las chicas (King, 2016; Spinath, Eckert y Steinmayr, 2014). El efecto de protección de la autoeficacia y las metas de aprendizaje contra la a-motivación demuestra que estos dos constructos tienen una importancia fundamental para el éxito escolar, no solo en sentido incremental, donde favorecen un aprendizaje auto-ajustado, sino también, como demuestra nuestro estudio, porque pueden significativamente reducir y contrastar la falta de motivación en los estudiantes con más en riesgo de fracaso y abandono escolar. En este sentido, la autoeficacia y las metas de aprendizaje se pueden insertar en una conceptualización de a-motivación más larga de aquella general analizada en el nuestro estudio. De hecho, Ford y Roby (2013) refieren las 4 dimensiones que

pueden determinar la a-motivación: las creencias de habilidad (*ability beliefs*); las creencias de esfuerzo (*effort beliefs*); el valor que se da a la tarea (*value placed on the task*) y las características de la tarea (*characteristics of the task*). Las dos primeras están intrínsecamente implicadas con la autoeficacia porque ella consiste en la confianza en la propia habilidad que soporta el esfuerzo para perseverar en la tarea con el fin de conseguir el éxito. La tercera y la cuarta características pueden, por otro lado, tener una relación importante con las metas de aprendizaje. De hecho, los estudiantes tienen una orientación a las metas de aprendizaje cuando atribuyen una importancia intrínseca a la tarea y participan con entusiasmo y vigor en ella.

Limitaciones

Este estudio tiene importantes limitaciones. En primer lugar, la a-motivación ha sido medida en manera general sin profundizar en las diversas características que han sido conceptualizadas en la literatura. Segundo, en el estudio no se han evaluado las variables relativas al estado socio económico de las familias. Finalmente, el estudio no ha verificado el impacto de las variables en la medida de rendimiento académico y de intención de abandono escolar.

Implicaciones prácticas

A pesar de las limitaciones, los resultados de nuestro estudio pueden sugerir algunas prácticas implicaciones.

Para reforzar la autoeficacia y las metas de aprendizaje contra la a-motivación está claro que el apoyo social cubre un papel de primer nivel y los docentes pueden hacer un trabajo importante. En este sentido, Legault et al. (2006) han notado: *“los maestros ejercieron su impacto académico principalmente a través del apoyo a la competencia, lo que subraya una vez más la importancia de los profesores en proporcionar a sus estudiantes la información y la retroalimentación necesarias para alimentar la motivación académica. Los padres y amigos mostraron su influencia con mayor fuerza a través de la relación, lo que parece apropiado dado que los estudiantes casi con seguridad comparten relaciones personales más estrechas con estas fuentes de apoyo”*. (p. 579).

Aunque es importante de igual medida que el apoyo de los padres y de los amigos, el apoyo de los maestros, naturalmente, ha recibido una atención particular en la intervención contra la a-motivación de los estudiantes. En la teoría de la autodeterminación, para fomentar la motivación autónoma y contrastar la a-motivación, los maestros necesitan adoptar un estilo de enseñanza creativo, inspirador, un apoyo autónomo y limitar el control exterior y actividades aburridas que producen ansiedad y pobre placer y nula curiosidad en el aprendizaje (Niemić y Ryan, 2009; Reeve y Jang, 2006). Sin embargo, aunque hay maestros que creen que tal enseñanza puede favorecer el aprendizaje y la motivación, en la mayoría de los casos los maestros no adoptan estos estilos de enseñanza, principalmente porque quizás se sienten condicionados por objetivos de rendimiento que se les imponen desde la administración (Niemić y Ryan, 2009; Flink, Boggiano, y Barrett, 1990). En este sentido, Niemić y Ryan (2009) afirmaron que, en la teoría de autodeterminación, la conexión entre la presión de la Administración para los maestros y el control exterior que ellos imponen a los chicos se puede explicar por dos maneras:

“Primero, más la satisfacción de autonomía de los maestros esta minada, meno entusiasmo y energía creativa ellos pueden poner en sus esfuerzos de enseñanza. Segundo, las presiones hacia resultados específicos que se encuentra en tantos entornos educativos promueven la confianza de los maestros sobre estrategias extrínsecamente enfocadas que desplazan otras estrategias más eficaces, interesantes y inspiradoras que de lo contrario se implementarían” (p. 140).

Si las presiones de arriba afectan así la acción didáctica de los maestros, alguno podría sugerir que también el rendimiento en pruebas estandarizadas como PISA, o en Italia las pruebas INVALSI, pueden ser un factor que limita la autonomía de los maestros y se pone como un elemento de control. Esta intuitiva deducción en cambio se niega, por ejemplo, al echar un vistazo al sistema educativo finlandés, que se considera uno de los más eficientes del mundo tomando como parámetro también los resultados de las pruebas PISA. Podemos observar que en el sistema finlandés la conexión entre presión de arriba a los maestros y su consecuente enseñanza controlada

hacia los estudiantes no se produce nada. Hancock (2011) nota que no hay pruebas estandarizadas en Finlandia, toda la gestión de la educación está dirigido para educadores y por educadores, no hay competición, rankings entre estudiantes, escuelas y regiones. Esto ha producido una gran igualdad entre las regiones y entre estudiantes más ricos y lo que son meno ricos. La excelencia en las pruebas PISA son un resultado que brota naturalmente sin ponerse falsamente los resultados como meta ni como un objetivo. Y ello configura positivamente todo el sistema. En este sistema los maestros son el centro de todo y ellos garantizan el éxito final: igualdad y competencia para todos los estudiantes. En este sentido, Salhberg (2010) destacó el nivel excelente de los maestros de Finlandia que tienen una preparación de grado y post grado en la cual ellos están acostumbrados a la investigación académica y a las practica de docencia para enfrentarse con las necesidades de los estudiantes y responder a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento. En conclusión, deberíamos afirmar que el sistema italiano de educación debería aproximarse a este modelo exitoso finlandés, y favorecer motivación intrínseca y autonomía en los estudiantes, para evitar que muchos jóvenes vean la escuela como una obligación aburrida, y estén deseosos de irse lo antes posible porque no les estimula ni les proporciona ningún interés ni valor por el conocimiento y ninguna utilidad para la vida laboral. Nuestro estudio puede contribuir, al menos a afirmar y valorar esta reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research, 104*(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education, 14*(3), 427. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1>
- Aydın, S. (2015). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies, 4*(2), 53-59.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development, 35*(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Caprara, G. V. (Ed.). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Edizioni Erickson.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology, 40*, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Chin, N. S., Khoo, S., & Low, W. Y. (2012). Self-determination and goal orientation in track and field. *Journal of human kinetics, 33*, 151-161.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182-185.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of personality and social psychology, 59*(5), 916-924. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916>
- Ford, V. B., & Roby, D. E. (2013). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom?. *Global Education Journal, 2013*(2).
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second-and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted, 21*(2), 179-205. <https://doi.org/10.1177/016235329802100204>

- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Hancock, L. (2011). Why are finland's schools successful: the country's achievements in education have other nations doing their homework. *Smithsonian magazine*.
- INVALSI. Sintesi dei risultati italiani OCSE PISA 2018. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Sintesi%20dei%20risultati%20italiani.pdf>
- ISTAT. Early Leavers From Education and Training <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=26185&lang=en>
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184-196.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.
- Meyers, R., Pignault, A., & Houssemand, C. (2013). The role of motivation and self-regulation in dropping out of school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 270-275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.845>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8.
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation?. *Educational Research*, 56(2), 230-243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>

A-MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ORIENTACIÓN A LAS METAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA EN EL SUR DE ITALIA

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, *72*(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

NOTAS

1 Entendemos la Expresión “a-motivación” como ausencia de motivación, el prefijo “a” proveniente del griego, como alfa privativa, significaría “la ausencia de” motivación