

Relación entre orientaciones intrínsecas y burnout académico en estudiantes

Pablo Usán Supervía¹; <https://orcid.org/0000-0003-3789-3781>

Carlos Salavera Bordás¹; <https://orcid.org/0000-0002-8072-2390>

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre las orientaciones de meta y el burnout académico en una población de 3512 alumnos (M=14.55; DT=1.68) pertenecientes a 18 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los instrumentos que se utilizaron fueron las versiones españolas del *Perception of Success Questionnaire* (POSQ), el *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS) y la *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (ISC). Los resultados mostraron relaciones significativas entre las orientaciones de meta hacia la tarea, eficacia académica y la diversión, en una clara línea de comportamientos más adaptativos así como, por otra parte, la relación de las orientaciones de meta hacia el ego con el agotamiento físico/emocional, cinismo y aburrimiento, en línea más desadaptativa. Se dedujo la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos orientados al esfuerzo, trabajo y autoeficacia que mejoren el bienestar y la vida académica de los estudiantes en colegios.

Palabras clave: Orientaciones de meta; burnout; estudiantes.

Relationship between intrinsic orientations and academic burnout in students

Abstract

The aim of the study was to analyze the relationship between burnout and engagement in a sample of 3512 students (M=14.55; DT=1.68) belonging to 12 secondary education high schools. The instruments used were the Spanish version of the Perception of Success Questionnaire (POSQ) and the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (ISC). The results showed significant relationships between task orientations with academic efficacy and fun, in a more self-determined behavior than the relationship of ego orientations with physical/emotional exhaustion, cynicism and boredom, in a less self-determined behavior. Its revealed the importance of promoting adaptive behaviors oriented to the effort, engagement and self-efficacy that improve the well-being and academic life of the students in their high schools.

Keywords: Goal orientations; burnout; students.

Relação entre orientações intrínsecas e burnout acadêmico em estudantes

Resumo

O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre as orientações de meta e o *burnout* acadêmico em uma população de 3512 alunos (M=14.55; DT=1.68) pertencentes a 18 centros de Educação Secundária Obrigatória (ESO). Os instrumentos utilizados foram as versões espanholas do *Perception of Success Questionnaire* (POSQ), o *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) e a *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (ISC). Os resultados mostraram relações significativas entre as orientações de meta para a tarefa, eficácia acadêmica e a diversão, em uma clara linha de comportamentos mais adaptativos assim como, por outro lado, a relação das orientações de meta para o ego com o esgotamento físico/emocional, cinismo e tédio, em linha mais mal adaptativa. Deduziu-se a importância da promoção de comportamentos adaptativos orientados ao esforço, trabalho e auto eficácia que melhorem o bem-estar e a vida acadêmica dos estudantes em colégios.

Palavras-chave: Orientações de meta; burnout; estudantes.

1 Universidade de Saragoza – Saragoza – Espanha; pablousan@hotmail.com; salavera@unizar.es

Introducción

En el proceso educativo de los escolares en los centros educativos se producen numerosas situaciones contextuales y personales que pueden afectar de manera notable al alumnado en su proceso de formación (Baena & Granero, 2015) siendo más acentuada en la enseñanza secundaria obligatoria y coincidiendo con la adolescencia, etapa de vital importancia en la vida de una persona y paso intermedio a la adultez (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, & Luengo, 2008). Así, algunos estudiantes adolescentes, en ciertos momentos, pueden no hacer uso de las estrategias y competencias necesarias para las exigencias de la vida académica pudiendo llegar a experimentar sensaciones que vayan en detrimento de su motivación y adhesión al estudio (Usán, Salavera, Murillo, & Mejías, 2016), como el padecimiento de agotamiento físico y/o mental (Palacio, Caballero, González, Gravini, & Contreras, 2012) o la asunción de una actitud negativa de pérdida de interés hacia la propia institución escolar (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009), entre otras, que pueden derivar en el fracaso escolar o abandono prematuro de los estudios (Inglés, Martínez, García, Torregrosa, & Ruiz Esteban, 2012).

En este sentido, una de las teorías cognitivo-sociales más importantes en el estudio de la motivación escolar resulta la teoría de *orientación de metas* (Nicholls, 1989) la cual resulta un marco de referencia muy empleado en psicología de la educación (Ames, 1992). Ésta se refiere a los propósitos, ideales o razones que conducen los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas. De esta manera, en los contextos de meta (como la escuela) el objetivo fundamental del alumnado es demostrar competencia o capacidad apareciendo dos estados de implicación motivacional: el primero, más adaptativo, orientado hacia la tarea y, el otro, menos adaptativo, orientado hacia el ego.

Así, aquellos los alumnos orientados motivacionalmente hacia la tarea suelen poseer la creencia de que el éxito en la escuela proviene del esfuerzo, motivación y cooperación en el desarrollo las actividades escolares; por otro lado, los orientados motivacionalmente hacia el ego, guardan relación con la posesión de habilidad o competencia superior respecto al resto de compañeros de clase (Guivernau & Duda, 1994).

Revisando la literatura científica, numerosos estudios han relacionado de manera positiva las orientaciones motivacionales hacia la tarea con diversas variables psicológicas como una mayor persistencia, voluntad y compromiso en la actividad escolar (Lukwu & Luján, 2011), mayor uso y desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas (Salavera & Usán, 2017), esfuerzo y constancia (Lopez, 2008), diversión en el aula (Chu & Wang, 2012), motivación intrínseca en la realización de las tareas (Casas, Baltatescu, Bertran, González, & Hatos, 2013) así como, en definitiva, un mayor bienestar físico, psicológico y emocional en la vida académica de los estudiantes (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario, & Högemann, 2015).

Por otro lado, unas orientaciones motivacionales hacia el ego se han relacionado con motivaciones extrínsecas

en el desarrollo de actividades escolares (Vasters & Pillon, 2011), falta de compromiso en la realización de la tarea escolar y posterior abandono escolar (Downey, Rosengren, & Donovan, 2011), problemas de ansiedad (Sebire, Standage, & Vansteenkiste, 2009) así como, de manera general, un menor bienestar psíquico y emocional del alumnado (Gillet, Vallerand, & Paty, 2013).

En consecuencia, la teoría de la orientación de metas propone la adopción de una orientación motivacional hacia la tarea ó hacia el ego en función de cómo el alumno interpreta, responde y vivencia una actividad de logro con las implicaciones inherentes a cada una de ellas (Ames, 2002).

Por otro lado, desde un patrón de conducta más desadaptativo, ciertos alumnos durante el proceso que dura la escolaridad en el centro educativo pueden tener una pérdida de interés en sus estudios así como la aparición de dudas y/o contradicciones acerca de la propia capacidad personal en sacarlos adelante que, como ya hemos comentado anteriormente, pueden desembocar en una desmotivación absoluta por parte de ciertos alumnos y posterior abandono de los mismos (Musitu, Jiménez, & Burgui, 2012). La presencia simultánea de estas manifestaciones se conoce como el síndrome de *burnout académico* (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Schaufeli & Salanova, 2007) el cual queda caracterizado por tres dimensiones principales: cansancio emocional, cinismo y eficacia. El cansancio emocional se relaciona con el agotamiento físico y desgaste emocional que puede llegar a tener un alumno en un momento dado más o menos persistente durante su escolaridad; el cinismo, hace referencia a la ausencia de interés hacia los estudios y, por último; la eficacia académica, se relaciona con la aptitud de un alumno para el desempeño de sus tareas y quehacer escolar.

De esta manera, tradicionalmente, el burnout académico se ha relacionado con altos niveles de estrés (Extremera, Durán, & Rey, 2007), bajos niveles de autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006), un bajo rendimiento escolar (Salanova, Martínez, & Llorens, 2014) así como con escasa felicidad académica durante la escolaridad del alumno (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005). Así, ciertas investigaciones han relacionado la orientación de meta de los estudiantes con sus niveles de burnout académico poniendo de manifiesto la existencia de una relación entre la orientación motivacional hacia la tarea y la eficacia académica en un patrón de conducta más adaptativo (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2009; Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011) así como relaciones entre una orientación al meta hacia el ego con las dimensiones del cansancio emocional y cinismo del burnout académico, en un patrón de conducta menos adaptativo (Salanova, Del Líbano, Llorens, & Schaufeli, 2014).

Por último, la *satisfacción intrínseca* hacia la escuela se entiende como la evaluación cognitivo-afectiva que poseen los estudiantes en base a su experiencia escolar (Baena & Granero, 2015); el bienestar de los jóvenes en el centro escolar tiene un gran peso en el crecimiento individual y académico del alumnado (Fernández, 2011).

Desde la teoría del bienestar subjetivo (Diener, 2009) dicha satisfacción se encuentra compuesta por dos componentes: el cognitivo, que estaría relacionado con la satisfacción con la vida, y el afectivo, relacionado con el balance afectivo de la persona. Teniendo en cuenta ambos componentes, la satisfacción con la vida se relacionaría como un compendio de las vivencias y experiencias propias de los estudiantes siendo, concretamente, el balance afectivo, el resultado de las reacciones inmediatas y continuas a los eventos que a ellos le suceden (Rodríguez & Goñi, 2011).

Según diferentes estudios, la satisfacción hacia la escuela resulta una variable que determina el desarrollo del alumno ya que, uno de los muchos objetivos de la enseñanza es que, a la par del aprendizaje que adquiera, se divierta (Baena & Granero, 2015). Además, la satisfacción adquiere connotaciones determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de este modo, la satisfacción que los estudiantes sienten hacia la escuela se relaciona con los niveles de satisfacción general en su vida (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009), mejora del autoconcepto (Usán, Salavera, Murillo, & Merino, 2016), disminución del estrés (Hui & Sun, 2010), aumento de las relaciones sociales entre iguales (Skinner et al., 2008) y mejora del rendimiento académico de los alumnos (Salanova et al., 2014).

Por otro lado, la insatisfacción del alumnado hacia la escuela, se ha asociado con unos comportamientos menos adaptativos como la disminución de la autoestima (Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2007), el esfuerzo y la dedicación en la tarea académica (Reyes, 2009), diversión en la escuela (Chu & Wang, 2012) altos niveles de estrés (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), menor compromiso escolar (Busse & Walter, 2013) e, incluso, altas prevalencias de consumo de drogas en la adolescencia (Usán et al., 2016) que pueden conllevar a una disminución del bienestar físico, psicológico y emocional (Sebire et al., 2009).

De este modo, se desprende la importancia que pueden tener las variables de orientación al meta, burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela en el desarrollo personal y académico del alumno en el transcurso de su vida escolar, las cuales, junto con otras variables situacionales, determinarán el devenir de los estudiantes en el sistema educativo afectando a su futuro personal y profesional más inmediato.

Por ello, y siguiendo a Moloi (2010), resultan necesarios más estudios que indaguen en la interrelación de diferentes constructos psicológicos en la vida académica de los estudiantes a fin de mejorar su bienestar y crecimiento personal y académico dentro de la institución escolar.

De esta manera, y ante los escasos estudios que relacionen de manera intrínseca las variables enunciadas, el principal objetivo del estudio se centra en analizar la relación entre la orientación de meta, el burnout académico y la satisfacción intrínseca hacia la escuela en una muestra de adolescentes escolares en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En relación al objetivo enunciado, se postularon dos hipótesis: (a) Los estudiantes que posean una orientación

de meta hacia la tarea se relacionarán positivamente con la eficacia académica y la diversión en la escuela en una línea de conductas más adaptativas que, (b) Aquellos estudiantes que posean una mayor orientación de meta hacia el ego, relacionados con un mayor agotamiento físico/emocional y cinismo unido del aburrimiento hacia la escuela, en otra línea de conductas más desadaptativas.

Método

Diseño

El presente estudio consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple (Ato, López, & Benavente, 2013)

Muestra

El trabajo estuvo compuesto por 3512 estudiantes de género masculino (N=1816; 51,07%) y femenino (N=1696; 48,29%) pertenecientes a 18 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza (España) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=14.55; DT=1.68).

Tabla 1. Edad, género y curso académico de los estudiantes

		N	%
Género	Varón	1816	51.07
	Mujer	1696	48.29
Edad	12 años	307	17.89
	13 años	293	16.54
	14 años	403	24.02
	15 años	417	23.93
	16 años	269	14.03
	17 años	56	2.71
Curso académico	18 años	11	0.88
	1º ESO	338	20.09
	2º ESO	436	25.63
	3º ESO	567	32.11
	4º ESO	415	22.17

Instrumentos de evaluación: Con el objetivo de aproximarnos al objetivo del estudio se utilizaron tres cuestionarios.

Perception of Success Questionnaire (POSQ) de Roberts, Treasure y Balagué (1998) traducida y validada al castellano por Martínez, Alonso y Moreno (2006), compuesto por 12 ítems que definen las orientaciones de meta mediante dos dimensiones; *orientación hacia la tarea* (6) ($\alpha=.84$) (Ej. “En las clases siento que tengo éxito cuando realizo las tareas lo mejor que puedo”) y *orientación hacia el ego* (6) ($\alpha=.81$) (Ej. “En las clases siento que tengo éxito cuando demuestro al profesor y mis compañeros que soy el mejor”). Las respuestas responden al grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002), compuesto por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones: *agotamiento físico/emocional* (5) ($\alpha=.82$) (Ej. “Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí); *cinismo* (4) ($\alpha=.77$) (Ej. “He perdido entusiasmo por mis estudios”) y *eficacia* (6) ($\alpha=.78$) (Ej. “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Las respuestas oscilan en una escala tipo Likert desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Intrinsic Satisfaction Classroom Scale (ISC) (Duda & Nicholls, 2002), compuesto por 7 ítems los cuales se dividen en dos dimensiones: *diversión* (5) ($\alpha=.77$) (Ej. “Disfruto aprendiendo en el colegio”) y *aburrimiento* (2) ($\alpha=.75$) (Ej. “Deseo que se pase rápido el tiempo en el colegio”). Las respuestas se erigen en una escala tipo Likert desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Procedimiento

Un día de la semana, acordado previamente con el centro, se procedió a la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases de un mismo centro contando con su aprobación, así como de los padres/tutores de los alumnos, por medio de consentimiento informado para poder participar

en la investigación. Todos los alumnos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio participando voluntariamente y respetando las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000).

Análisis de datos

Se realizó una estadística descriptiva para conocer los datos sociodemográficos de la muestra así como las variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de orientaciones de meta, burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela, procesadas y analizadas mediante el programa IBM SPSS v23.0. Finalmente, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales, mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, que permitiese validar y cuantificar las relaciones causales entre el burnout, engagement y autoeficacia mediante el programa AMOS v24 teniendo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ y trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las diferentes variables estudiadas:

Variables descriptivas

Tal y como se aprecia en la tabla 2, las puntuaciones de las dimensiones resultan heterogéneas. La variable de orientación motivacional hacia la tarea ($M=3,82$) obtuvo mayor puntuación que el resto de dimensiones que componen el burnout y la satisfacción intrínseca hacia la escuela. En el primero, destaca la eficacia académica ($M=3,34$) y el agotamiento físico/emocional ($M=3,20$) por encima del cinismo ($M=2,12$). Respecto a la segunda, destaca la dimensión de aburrimiento ($M=3,48$) por delante de la diversión ($M=2,86$).

Tabla 2. Descriptivos de las variables de orientación de meta, burnout y satisfacción intrínseca.

		Media	DT	α
Orientación de meta	Tarea	3,82	,82	,84
	Ego	2,90	1,04	,81
Burnout académico	Agotamiento físico/emocional	3,20	,95	,82
	Cinismo	2,12	1,07	,77
	Eficacia	3,34	,79	,78
Satisfacción intrínseca	Diversión	2,86	,89	,77
	Aburrimiento	3,48	1,02	,75

Tabla 3. Relación entre variables de orientaciones de meta, burnout y satisfacción intrínseca

		1	2	3	4	5	6
Orientación de meta	1. Tarea	1					
	2. Ego	,292**	1				
Burnout académico	3. Agotamiento físico/emocional	-,182**	,132**	1			
	4. Cinismo	-,434**	,168**	,330**	1		
	5. Eficacia profesional	,536**	,259**	-,155**	-,490**	1	
Satisfacción intrínseca	6. Diversión	,428**	,041	-,308**	-,298**	,479**	1
	7. Aburrimiento	-,104**	,169**	,289**	,225**	-,157**	-,329**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Relación entre orientación de meta, burnout académico y satisfacción intrínseca

En la relación de las variables de orientaciones de meta, burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela se apreciaron las siguientes correlaciones significativas (véase Tabla 3).

Por un lado, se aprecia una fuerte relación de la orientada hacia la tarea con la eficacia académica del burnout ($r=,536$) de igual modo que la diversión, ($r=,428$). A la vez, se apreciaron relaciones significativas inversas de la misma con el agotamiento físico/emocional ($r=,180$), el cinismo ($r=,439$) y el aburrimiento ($r=,102$). Por otro lado, la orientación de meta hacia el ego se vinculó positivamente con el agotamiento físico/emocional ($r=,143$) y el cinismo ($r=,168$) del burnout, así como el aburrimiento ($r=,169$) de la satisfacción intrínseca hacia la escuela. En referencia al burnout académico, el agotamiento físico/emocional y el cinismo correlacionan entre sí ($r=,330$) además de hacerlo positivamente con el aburrimiento y, de manera inversa, con la diversión. Por último, en la variable de satisfacción intrínseca hacia la escuela, diversión y aburrimiento correlacionan entre sí de manera inversa ($r=,329$).

Modelo de ecuaciones estructurales entre orientación de meta, burnout y satisfacción intrínseca

Por último, la figura 1 muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los constructos planteados en la investigación. El modelo refleja una alta correlación entre

las orientaciones de meta y el burnout ($r=,71$) de la misma manera que con la satisfacción intrínseca hacia la escuela ($r=,59$) lo que nos indicaría que altos niveles de burnout llevarían aparejados menores prevalencias de orientación de meta y satisfacción intrínseca hacia la escuela. Por otra parte, la orientación de meta y la satisfacción intrínseca hacia la escuela correlación entre sí ($r=,52$) indicándonos la relación existente entre ellas. En cuanto al ajuste del modelo, los diversos índices resultaron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre las orientaciones de meta, el burnout académico y la satisfacción intrínseca hacia la escuela resulta sustentable: $\chi^2(14) = 45.307$, $p < 0.001$; $\chi^2/gl = 3,236$; CFI = 0.96; NFI = 0.96; TLI = 0.88; RMSEA = 0.051, IC 95% (0.036 – 0.067).

Cuando se hicieron Comparaciones de Modelos Anidados (Tabla 4), y al suponer que el modelo sin restricciones era correcto, obtuvimos una comparación con los pesos de medición, que indicaba que el modelo de invarianza mostraba un peor ajuste que el modelo sin restricciones. Del mismo modo, los modelos de las covarianzas estructurales y los valores residuales de medición y su comparación indicaron que el modelo difería estadísticamente y le daban un peor ajuste. Estos resultados indicaron que no fue necesario incluir las diferencias de género en el modelo establecido entre las tres variables.

Discusión

El principal objetivo de la investigación fue analizar la relación entre orientaciones de meta, burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela en una muestra de estudiantes adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria.

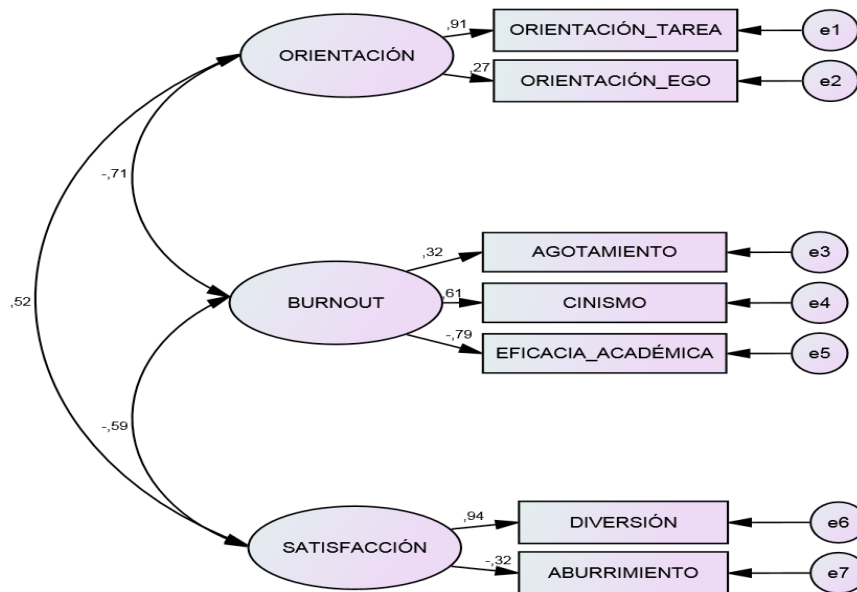


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud (datos estandarizados) entre orientaciones de meta, burnout y la satisfacción intrínseca.

Tabla 4. Análisis de grupos múltiples de orientación de meta, burnout y satisfacción.

Modelo	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Modelo sin restricciones	4	15.442	.004	.016	.016	-.037	-.040
Modelo de invarianza	11	51.875	.000	.054	.055	-.064	-.068
Covarianzas estructurales	17	58.775	.000	.061	.062	-.116	-.123
Modelo de residuos	24	92.652	.000	.096	.098	-.126	-.134

La primera hipótesis definió que aquellos estudiantes con una mayor orientación de meta hacia la tarea escolar se relacionarían con la eficacia académica y la diversión hacia la institución escolar, en una clara línea de conductas adaptativas. Esta hipótesis se cumplió en su totalidad; los resultados de nuestro trabajo revelaron la estrecha relación entre las orientaciones de meta hacia la tarea en la asunción de que el éxito en la escuela proviene del esfuerzo, interés y motivación unido a la autoeficacia académica y satisfacción intrínseca de diversión hacia ella.

Desde esta vertiente, numerosos estudios ponen de manifiesto la relación entre orientaciones de meta hacia la tarea, eficacia académica y diversión. Ferriz, Sicilia y Sáenz (2013) en una muestra de estudiantes adolescentes muestran relaciones entre los alumnos más motivados intrínsecamente hacia la tarea y su percepción de eficacia académica

en el desempeño de la actividad escolar. Cuevas, García y Contreras (2013) predicen la orientación motivacional hacia la tarea en los niveles de satisfacción y diversión del alumnado ligado a la estrecha vinculación entre la diversión y bienestar hacia la propia institución escolar. Por su parte, Bresó et al. (2011) definen un patrón de conducta más adaptativo en el cual, la eficacia académica del burnout se relaciona positivamente con orientaciones de meta orientadas hacia la tarea dejando atrás el aburrimiento y el agotamiento físico y emocional de los alumnos.

La segunda hipótesis refería a la posible relación entre una orientación de meta hacia el ego con el agotamiento físico/emocional, cinismo y aburrimiento de los estudiantes, en una clara línea de conductas más desadaptativas que la primera. Esta hipótesis se volvió a cumplir en cuanto a los resultados de nuestra investigación, los cuales definieron la

relación entre las orientaciones de meta hacia el ego con el agotamiento físico/emocional y el cinismo así como el aburrimiento. En otras palabras, los estudiantes de nuestra investigación más orientados hacia la creencia de que el éxito en la escuela proviene de la posesión de habilidad o competencia superior respecto al resto fueron relacionados con un mayor agotamiento y cinismo teniendo unido de altas prevalencias de aburrimiento hacia la propia institución escolar.

Estos resultados son corroborados por otros estudios de la literatura científica. Baena, Granero, Sánchez y Martínez (2012) argumentan que los estudiantes que perciben mayor agotamiento físico/emocional experimentan mayor cinismo y, por ende, menor autoeficacia, asociándose negativamente con la satisfacción global hacia sus estudios así como en orientaciones de meta más extrínsecas. Méndez, Fernández, Cecchini y González (2013) reflejan que las orientaciones de meta hacia el ego predicen el aburrimiento en la escuela unido a otros factores menos autodeterminados como son el cansancio y menor persistencia en el aprendizaje. Salanova et al. (2014) mantienen la relación inequívoca de las orientaciones de meta hacia el ego con las dimensiones del cansancio emocional y cinismo del burnout académico. Del mismo modo, las orientaciones de meta hacia el ego se relacionan con un bajo rendimiento escolar (Salanova et al., 2014) que puede conducir a aumentar los niveles de estrés y fatiga (Tsouloupas et al., 2010) pudiendo, incluso, estar conectadas con el consumo de drogas en adolescentes (Usán, 2014) pudiendo ser un factor desencadenante del abandono y/o fracaso escolar por parte de los estudiantes (Musitu et al., 2013).

Por todo lo enunciado en el trabajo y tal y como venimos comentando, se aprecia la influencia de las orientaciones de meta en los estudiantes las cuales, unidas a sus niveles de burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela, afectan al devenir del alumno en el proceso educativo pudiendo condicionar su rendimiento y adherencia hacia escuela (Ervasti et al., 2011) resultando fundamental atender a ellos para un óptimo desarrollo de su vida personal y académica (Bresó et al., 2011; Salanova et al., 2014; Vera, Le Blanc, Taris, & Salanova, 2014). De esta manera, los resultados de nuestra investigación animan a seguir investigando y buscar nuevas preguntas que nos ayuden a definir metodologías encontrando respuestas que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo de los adolescentes escolares.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio pueden residir en el diseño transversal del mismo tomando los datos en un momento espacio-temporal dado. A su vez, se tuvo en cuenta los índices tolerados de ajuste menor CFI de 0.96 y mayor RMSEA de 0.051. Por otra parte, los centros de educación secundaria encuestados responden de una manera aleatoria a su inclusión en el estudio no tomando una muestra uniforme de todos los barrios o zonas de la ciudad pudiendo afectar, en consecuencia, a las posibles diferencias entre

sus niveles socioeconómicos o educativos. A su vez, las prevalencias de orientación de meta, burnout y satisfacción intrínseca hacia la escuela pueden variar de un curso escolar a otro e incluso dentro de un mismo año dependiendo de las circunstancias personales y contextuales de los estudiantes.

Prospectivas de futuro

Como prospectivas de futuro serían interesantes el estudio de modelos longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo implementando algún programa de mejora de las variables propuestas. Además, resultaría importante atender otras etapas educativas como pueden ser Educación Primaria o Bachillerato, de la misma manera que otras etapas de la vida académica del estudiante como pueden ser los Grados de Formación o propia Universidad.

Implicaciones prácticas

Esta investigación puede tener unas implicaciones de carácter práctico que desemboquen en unas estrategias didácticas a utilizar sobre los alumnos a través de los propios docentes u orientadores enfocadas hacia conductas adaptativas como la promoción del esfuerzo, constancia y/o diversión en el estudio que hagan a los alumnos sentirse eficaces en el desempeño de sus tareas académicas que sirvan como factor de protección del bajo rendimiento académico. De la misma manera, programas de intervención dirigidos por profesionales del ámbito educativo pueden ayudar a contribuir a la formación integral y educacional del alumno disminuyendo el prematuro abandono escolar y potenciando su rendimiento académico.

Referencias

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: Roberts, G. C. (Org.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Asociación Médica Mundial [AMM] (2000). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos*. Corea: Seúl
- Ato, M.; López, J.; Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Baena, A.; Granero, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
- Baena, A.; Granero, A.; Sánchez, J. A.; Martínez, M. (2012). Apoyo a la autonomía en educación física: Antecedentes,

- diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 24, 46-49.
- Bresó, E.; Schaufeli, W. B.; Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Busse, V.; Walter, C. (2013). "Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes". *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
- Casas, F.; Baltatescu, S.; Bertran, I.; González, M.; Hatos, A. (2013). "School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain". *Social Indicators Research*, 111, 665-681.
- Chu, A.; Wang, C. (2012). Differences in level of sport commitment among college dance sport competitors. *Social Behavior and Personality*, 40(5), 755-766.
- Chu, A. Y.; Wang, C. (2012). Differences in level of sport commitment among college dance sport competitors. *Social Behavior and Personality*, 40(5), 755-766.
- Cuevas, R.; García, T.; Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Meta 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692. doi: 10.6018/analesps.29.3.175821.
- Danielsen, A.; Samdal, O.; Hetland, J.; Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. In: Diener, E. (Org.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25- 65). New York: Springer (Social Indicators Research Series, 39).
- Downey, L.; Rosengren, D.; Donovan, D. (2011). Sources of motivation for abstinence: A replication analysis of the reasons for quitting questionnaire. *Addictive Behaviors*, 26(1), 79-89.
- Duda, J. L.; Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Durán, A.; Extremera, N.; Rey, L.; Fernández-Berrocal, P.; Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164.
- Ervasti, J.; Kivima, M.; Puusniekka, R.; Luopa, P.; Pentti, J.; Suominen, S.; Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *The European Journal of Public Health*, 22(2), 215-219.
- Extremera, N.; Durán, A.; Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342(2), 239-256.
- Fernández, E. (2011). "El valor del realismo en las tareas de educación física bilingüe", en *Revista Digital Educativa Wadired* (1).
- Ferriz, R.; Sicilia, A.; Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self determination theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Gaeta, M.; Cavazos, J.; Sánchez, A. P.; Rosario, P.; Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- Gillet, N.; Vallerand, R.; Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1200-1210.
- Gómez-Fraguela, J. A.; Fernández, N.; Romero, E.; Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- Guivernau, M.; Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs about the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Huebner, E.; Gilman, R.; Reschly, A.; Hall, R. (2009). Positive schools. In: Lopez, S. J. (Org.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 445-455). New York: Plenum,
- Hui, E. K. P.; Sun, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Inglés, C.; Martínez-González, A.; García-Fernández, J. M.; Torregrosa, M.; Ruiz Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of spanish students of compulsory secondary education. *Revista de psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- López, M. (2008). *Un modelo causal de las orientaciones de meta en el ámbito deportivo: deportes individuales y en equipo*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, España.
- Lukwu, R. M.; Luján, J.F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 277-286.
- Martínez, C.; Alonso, N.; Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)"

- en alumnos adolescentes de Educación Física. In: González, M. A.; Sánchez, J. A.; Areces, A. (Orgs.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (757-761)*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Méndez, A.; Fernández, J.; Cecchini, J. A.; González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de meta 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633.
- Musitu, G.; Jiménez, T.; Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Nicholls, J. G. (1989). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Palacio, S.; Caballero, C.; González, O.; Gravini, M.; Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 234-239.
- Reyes, M. (2009). Clima motivacional y orientaciones de meta en futbolistas peruanos de primera división. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 5-20.
- Roberts, G.; Treasure, D.; Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 - 347.
- Rodríguez, A.; Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Salanova, M.; Del Libano, M.; Llorens, S.; Schaufeli, W. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30, 71-81.
- Salanova, M.; Martínez, I. M.; Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo*, 35, 22-30.
- Salanova, M.; Martínez, I.; Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M.; Schaufeli, W.; Martínez, I.; Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23, 53-70.
- Salavera, C.; Usán, P. (2017). Relación entre los estilos de humor y la satisfacción con la vida en estudiantes de Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(2), 87-97.
- Schaufeli, W. B.; Martínez, I.; Marques-Pinto, A.; Salanova, M.; Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.
- Schauffeli, W. B.; Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Sebire, S.; Standage, M.; Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Skinner, E.; Furrer, C.; Marchand, G.; Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Thøgersen-Ntoumani, C.; Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-315.
- Tsouloupas C.; Carson, R.; Matthews, R.; Grawitch, M.; Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Usán, P. (2014). *Consumo de drogas y variables psicológicas deportivas en futbolistas adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza, España.
- Usán, P.; Salavera, C.; Murillo, V.; Mejías J. J. (2016). Relación entre motivación, compromiso y autoconcepto físico en futbolistas adolescentes de diferentes categorías deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 183-194.
- Vasters, G.; Pillon, S. (2011). Drugs use by adolescents and their perceptions about specialized treatment adherence and dropout. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 19(2), 317-324.
- Vera, M.; Le Blanc, P.; Taris, T.; Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.

Recibido en: 19 de noviembre de 2017
Aprobado en: 21 de junio de 2018



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.