

**Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: una
revisión sistematizada**

Motivation in adolescence and support for self-determination: a systematized review

Abel Merino Orozco^{*}, Alfredo Berbegal Vázquez^{**}, Ana Arraiz Pérez^{***},
Fernando Sabirón Sierra^{****}

Universidad de Zaragoza, España

* Universidad de Zaragoza, España. E mail: abmerino@unizar.es

** Universidad de Zaragoza, España. E mail: abrbg@unizar.es

*** Universidad de Zaragoza, España. E mail: arraiz@unizar.es

**** Universidad de Zaragoza, España. E mail: fsaciron@unizar.es

Resumen

La adolescencia es una etapa vital que se caracteriza por el cambio y la transición a la edad adulta, que ha focalizado miradas multidisciplinares por sus particularidades endémicas y generacionales. La motivación del adolescente para dinamizar planes de acción autodeterminados emerge como piedra angular en la construcción de su identidad y su proyección personal.

Se presenta un diseño de investigación de revisión bibliográfica sistematizada, que se vertebra desde dos objetivos: comprender el fenómeno de la motivación en la adolescencia y los diversos abordajes que se han hecho para promover su autodeterminación y optimizar posibilidades de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida. Se consideran las premisas de la declaración PRISMA para analizar 20 artículos cuyos resultados destacan el interés por el apoyo a la autonomía del adolescente, la satisfacción de sus necesidades psicológicas para su bienestar subjetivo, desde el sentido de autenticidad, y la toma de decisiones desde la autorregulación y la influencia del entorno. El rendimiento académico emerge como clave sistémica de interés que contextualiza y afecta a los proyectos de vida.

Las aplicaciones prácticas ponen el foco en la adolescencia temprana y advierten la necesidad de competencias para la autorregulación y la internalización. El acompañamiento requiere la empatía con el adolescente, sus circunstancias y prescribe una evaluación constructiva de sus experiencias.

Palabras clave: motivación, adolescencia, autodeterminación, autorregulación, internalización, orientación académico-profesional.

Abstract

Adolescence is a life stage characterized by change and the transition to adulthood. Multidisciplinary approaches have focused their interest in adolescence due to its endemic and generational characteristics. The adolescent's motivation to develop self-determined action plans emerges as a cornerstone in the construction of its identity and its life projection.

A systematized review research design is applied, which is developed from two objectives: to understand the phenomenon of motivation in adolescence and the different approaches that have been taken to promote their self-determination, and to optimize opportunities for accompaniment in the construction of life projects. The premises of the PRISMA statement are considered to analyze twenty articles, whose results highlight the interest in supporting adolescent autonomy, the satisfaction of their psychological needs for their subjective well-being, which is structured from the sense of authenticity, and decision making from self-regulation and the influence of the environment. Academic performance emerges as a systemic key of interest that contextualizes and affects life projects.

The practical applications focus on early adolescence and take into account the need to promote competencies for self-regulation and internalization of adolescent motivation. Psychological support for self-determination requires empathy with the adolescent, their situations, and prescribes a constructive evaluation of their experiences.

Keywords: motivation, adolescence, self-determination, self-regulation, internalization, academic-professional orientation.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como un periodo de transición de crucial importancia que da inicio en la pubertad. Es durante la adolescencia cuando se afianza la personalidad, se caracteriza por la búsqueda de la identidad y de sensaciones, el desarrollo cognitivo, el desarrollo psico-sexual y psico-social (Pedreira et al., 2000). El periodo se define por su poda sináptica, que se ha contemplado como una ventana de oportunidad, ya que la pérdida de conexiones sinápticas facilita la sofisticación y consolidación de las conexiones que están usándose (Marina, 2014). Esto presupone la eficacia de la promoción de hábitos adaptativos para la vida adulta. Además, el cambio neuronal supone el desencadenamiento de episodios de volubilidad emocional (pánico, angustia existencial, euforia, etc.), mientras que las creencias y valores se ponen en duda (religión, política, relaciones...). Una etapa con particularidades sobre la construcción de una identidad contradictoria, con filias y fobias oscilantes, y con fuerte impronta de sus emociones concurrentes (Ballivián, 2018; Stassen, 2006).

Los cambios en el cerebro y la falta de consolidación de la corteza cerebral acarrearán diferencias del adolescente respecto a otras etapas vitales. En la tabla 1 se sintetizan algunos rasgos más característicos (Almario, 2016; Moreno, 2016).

Tabla 1. Características de la adolescencia. Basado en Almario (2016) y Moreno (2016)

Funciones ejecutivas	Volubilidad en las funciones ejecutivas, especialmente: atención selectiva, toma de decisiones o inhibición de respuestas.
Impulsividad	Incremento de la búsqueda de estímulos o conductas de riesgo.
Emociones	Intensificación y volubilidad, que desencadena un comportamiento emocional más visceral y acotado a unas coordenadas temporales.
Sexualidad	La maduración sexual biológica supone un afrontamiento del re-descubrimiento personal, la preocupación por el aspecto y respuestas a sus pasiones.
Procesamiento de la información	Aumenta el autoconocimiento, la exploración del entorno y la capacidad de autorregulación, lo que implica cambios en las deducciones y axiomas.
Interés y curiosidad	Periodo que se presta a la experimentación y el tanteo con los límites normativos y personales. Lo novedoso genera atracción.
Egocentrismo	Se manifiesta como la imposición de la subjetividad personal, tomándose como medida de la verdad.
Actitud crítica	Ambivalencia de las ideas, los momentos y los referentes de identificación, pero una rebeldía proyectada, sobre todo, hacia las figuras de autoridad.
Sensibilidad a la evaluación	Sensibilidad al rechazo y búsqueda de aprobación.
Enamoramiento	Confluencia de muchos factores que proyectan la idealización potencialmente intensa y temporal (diferentes intensidades).
Pensamiento intuitivo y toma de decisiones	La heurística facilita la toma de decisiones sin considerar todas las posibilidades, algo que deriva de la impulsividad y la concepción del tiempo.

La maduración física de la pubertad se acompaña de cambios en la identidad. El desarrollo de la identidad es un hito que tarda en consolidarse en la adolescencia e incluye estrategias de ensayo-error. Implica consolidar y/o asumir creencias y valores que se ponen en jaque constantemente y que poseen un contexto micro y macrosocial. Por ello, es habitual (y sano si son convenientemente acompañadas) que existan crisis de identidad como periodos momentáneos de desequilibrio personal (Moreno, 2016). Esclarecer el *quién soy yo* es un proceso que trasciende a la adolescencia, se proyecta a lo largo de la vida e implica asumir la posibilidad de reorientarse libremente (Romero, 2004).

La vertebración de las motivaciones humanas no es arbitraria sino que implica la movilización de los recursos internos para autorregular la conducta en un contexto social. La teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 2002) como macro teoría relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad y la motivación humana, defiende la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que deben cumplirse para que

se produzca un crecimiento y desarrollo óptimos: necesidad de autonomía, necesidad de relación y necesidad de competencia. Esencialmente, la *autonomía* conlleva la elección libre y emancipada en la toma de decisiones; la *relación*, el deseo de formar parte de un grupo, y la *competencia* implica la autoconfianza por sentirse eficaz con el entorno y en las acciones emprendidas. El algoritmo esencial señala que la satisfacción de estas necesidades favorece la calidad de la motivación mientras que su frustración induce a una regulación controlada externamente, que desvirtúa la autodeterminación de la persona (Cantú et al., 2016).

Sobre la autorregulación, Moller et al. (2006) sugieren la distinción entre regulación autónoma y regulación controlada, correlativamente a la toma de decisiones autónoma y la elección controlada. Sus pesquisas sugieren que la elección controlada implica una externalización de la motivación y, consecuentemente, empobrece el ego; al contrario que las elecciones autónomas, que correlacionan significativamente con una alta autodeterminación percibida. Cantú et al. (2016) consideran la regulación autónoma desde la voluntad propia para la toma libre de decisiones, mientras que la regulación controlada se caracteriza por la sensación de que se actúa de acuerdo a algún tipo de presión. La regulación controlada puede derivar a formas más activas de autorregulación, esta transformación se denomina internalización (Moller et al., 2006) y tiene mucho que ver con las implicaciones educativas de la TAD. De modo general, aquellas acciones que tienden a satisfacer las necesidades psicológicas básicas favorecen a que se estimule la motivación intrínseca, es decir, que se motive un gusto en sí mismo por la acción que se está realizando. Se ha evidenciado que la enseñanza que promueve la autonomía y una evaluación constructiva concurrente promueve la internalización de los motivos para la acción (Vansteenkiste et al., 2017).

Uno de los principales nichos de interés en torno a la motivación ha sido el académico o cómo conseguir que los estudiantes quieran adaptarse a lo que la norma del sistema académico marca (García, 2008; Merino, 2016). El sistema académico se organiza en unas

coordinadas normativas que se consolidan como un campo sobre el que es necesario depositar *ilusión* para la construcción del aprendizaje que formalmente se brinda, lo que no implica sólo la capitalización de contenidos y competencias curriculares, si no *habitus* institucionalizantes para crecer eficazmente en el campo (Bourdieu y Wacquant, 1995). Sin embargo, no se garantiza que se vaya a traducir en que se aprenda lo que refleja explícitamente en el currículo. Las percepciones que los adolescentes tienen de las actitudes de los otros significativos (padres, profesores, amigos...) hacia el 'yo' tienen un impacto muy profundo en la autoestima global. Para el adolescente la opinión, reacción o conducta de los demás posee relevancia en la modulación de la percepción y valoración de sí mismos (Broc, 2001). Específicamente, el nivel de autoestima tiene un gran impacto sobre el estado de ánimo o estado afectivo general. Igualmente, una autoestima alta también influye en el éxito académico y se muestran más persistentes ante tareas de difícil solución (Sommer y Baumeister, 2002) y realizan una mejor planificación de las respuestas en el ámbito académico (Gázquez et al., 2006) obteniendo generalmente niveles superiores de éxito académico (Lerner et al., 1991).

En estas coordenadas, resulta complejo desvincular a la persona (y sus intereses) del sistema; sin embargo, resulta pertinente que el acompañamiento para la construcción de un proyecto académico profesional contemple ambos ejes: el desarrollo personal y la adaptación al sistema (Arraiz y Sabirón, 2012). Por ello, Romero (2004) considera que todo proyecto académico-profesional ha de incluir un proceso de autoconocimiento e intereses de la persona, continuado de una búsqueda deliberada en el entorno que se plasmará en un plan de acción y la correspondiente toma de decisiones. Sánchez y Suárez (2018) incluyen una fase de preparación en la que se consideran habilidades motivacionales vinculadas a la planificación del proyecto, considerando la coyuntura situada de la realidad desde donde se construye la identidad del adolescente (Álvarez, 2006). De tal modo que el acompañamiento

motivacional permanece presente para la predisposición a la acción del joven (Almario, 2016). En este escenario, la internalización y la autorregulación proveen claves de interés para adaptar los cambios y reorientaciones en la toma de decisiones (Stassen, 2006; Tetering et al., 2020).

Este estudio se vertebra desde la pregunta de investigación: ¿cómo puede optimizarse el proceso de acompañamiento psicoeducativo del adolescente en su construcción de un proyecto de vida? Para ello se concretan dos objetivos específicos: comprender las coordenadas actuales de la motivación de los adolescentes para la promoción de su autodeterminación y esbozar aplicaciones prácticas de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida flexibles desde la adolescencia.

Método

El trabajo de investigación se concreta en una revisión sistemática bibliográfica que aprovecha su utilidad, especificidad y detalle para obtener respuestas concretas a cuestiones que tienen cierto bagaje en el ámbito empírico (González et al., 2011). Se destaca la pertinencia metodológica para la realización de un estudio de investigación secundario, con criterios de búsqueda claros para atender efectivamente la avalancha de información en el campo de la salud -'infoxicación'- (Aguilera, 2014) y el interés formativo de la revisión sistemática en sí misma, desde su definición como una manera de evaluar e interpretar toda la investigación disponible relevante respecto de un interrogante de investigación particular, en un área temática o fenómeno de interés (Kitchenham, 2004). Asimismo, se atienden los apartados de la declaración PRISMA (Moher et al., 2010).

Procedimiento: descriptores y criterios de inclusión y exclusión

Se toma como referencia la sugerencia institucional del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), para concretar la búsqueda en las herramientas que ofrece *Web Of Science* (WOS), propiedad de *Clarivate Analytics*. Los descriptores seleccionados, en coherencia y reflexión con la introducción, son traducidos al inglés como criterio inexorable de calidad: Motivation AND adolescence AND Life-projects OR Self-determination OR Learning-.

El día 22 de abril de 2020 se arrojan un total de 673 resultados, si bien se considera únicamente el intervalo correspondiente a los últimos 5 años, a efectos académicos y como criterio de actualidad. Se consolidan 311 referencias, las cuales se someten a los criterios de inclusión y exclusión. Para refinar la búsqueda a las posibilidades del estudio se filtraron los artículos de investigación de acceso abierto y en idiomas inglés o español, reduciendo los resultados a 114. Posteriormente, se refina la búsqueda al área de la psicología reduciendo los resultados a 80 artículos, antes de aplicar criterios de exclusión restantes basados en los participantes en el estudio, en la intervención, comparación y resultados (Prieto, 2020).

Los participantes en el estudio tienen que ser los propios adolescentes, excluyendo los estudios que consideran a otros agentes educativos como diana exclusiva: profesores, familias o entrenadores. La edad se ajusta por convención entre los 12 y los 18 años, cuando se consideran mayores de edad, lo que ajusta a los participantes a la etapa secundaria del sistema académico y, en todo caso, preuniversitario, facilitando la comparación académica internacional. Sobre el criterio de intervención, se incluyen programas de intervención que

evalúan sus efectos sobre la motivación y consecuentes en los estudiantes adolescentes y los estudios cuasiexperimentales que consideran variables específicas de la motivación adolescente. Se descartan, por tanto, diseños de casos únicos o validaciones de escalas. En la búsqueda no existen otros diseños. El criterio de comparación considera que los participantes de la muestra pueden pertenecer a la adolescencia temprana o la media, quedando la tardía desechada. Se ha de considerar que la polisemia del constructo motivación y los diferentes enfoques teóricos desde los que se aborda la literatura (González, 1999) pueden complicar la comparación de los resultados, por lo que se concretan las dimensiones de estudio sobre las investigaciones que atienden específicamente la motivación como variable psicológica nuclear en la acción y toma de decisiones en los adolescentes, lo que incluye la teoría de la autodeterminación y la consideración de la variable psicológica de la autorregulación. Colateralmente se excluyen los estudios que abordan a la motivación en términos genéricos, coloquiales o subyacentes a otros núcleos de interés primario, entre los que se destacan -por su recurrencia- estudios sobre: variables implicadas en la ansiedad, cronotipos, consumo de sustancias, estilo de vida, dieta saludable, riesgos de embarazos, perfiles de delincuencia o acoso escolar.

La última delimitación del estudio la aporta el criterio de resultados, acotando el interés de la revisión sistematizada a las implicaciones motivacionales del adolescente en su carrera personal, donde se destaca su entorno relacional, su ámbito académico y la organización del tiempo libre, siendo relevante el ámbito deportivo por su productividad científica (Almario, 2016; Sánchez y Suárez, 2018). De este modo, se delimita la inclusión de artículos que abordan el ámbito formativo, evidenciado como adherencia, rendimiento o interés académico o deportivo y orientado hacia la toma de decisiones. Se mantiene el referente deportivo por el interés específico que ahonda en el compromiso con una actividad y con transferencia para la construcción de un proyecto de vida. Se aclara la introducción del descriptor *learning* para

incluir aquellos estudios que tienen en cuenta la motivación del adolescente sobre su aprendizaje, sin considerar específicamente la etimología endémica de la TAD (Deci y Ryan, 1985). No obstante, se excluyen los artículos que indagan sobre el rendimiento académico desde variables como capacidades u objetivos curriculares, poniendo énfasis en la relevancia de los estilos motivacionales.

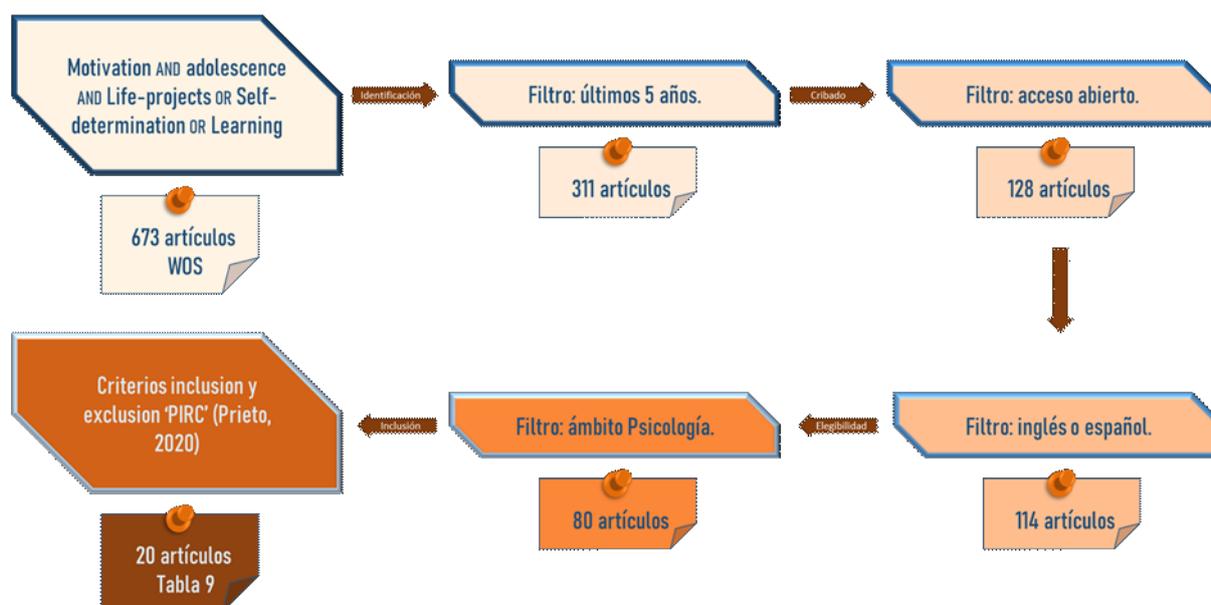


Figura 1. Fluxograma sobre los pasos seguidos en la revisión sistemática. Basado en Moher et al. (2010) y Prieto (2020)

Tras la aplicación de estos criterios de inclusión y exclusión, la búsqueda queda filtrada en 20 artículos, que se presentan en la tabla 2, donde -además- se presentan los datos más relevantes sobre el impacto de la publicación, considerando la información arrojada *Master Journal List* (MJL), el 2018 *Journal Impact Factor*, WOS y se complementa con el cuartil dentro de su ámbito en *Scientific Journal Ranking* (SJR).

Tabla 2. Síntesis de los criterios de calidad de los artículos analizados

Título y autores	Revista	Impacto	Cuartil	Citas
1. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence Ruzek et al. (2016)	Learning and instruction	SSCI 3.917	Q1 2.49	74
2. Happy To Be "Me?" Authenticity, Psychological Need Satisfaction, and Subjective Well-Being in Adolescence Thomaes et al. (2017)	Child development	SSCI 5.024	Q1 3.02	34
3. Pacing and Self-regulation: Important Skills for Talent Development in Endurance Sports Elferink & Hettinga (2017)	Int. journal of sports physiology and performance	SCIE 3.979	Q1 1.94	11
4. The effect of social rank feedback on risk taking and associated reward processes in adolescent girls Op de Macks et al. (2016)	Social cognitive and affective neuroscience	SCIE 3.662	Q1 2.21	11
5. Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation Mouratidis et al. (2018)	Educational psychology	SSCI 1.254	Q1 3.46	9
6. The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data Pitsia et al. (2017)	Learning and individual differences	SSCI 1.809	Q1 1.13	8
7. Declining trends in student performance in lower secondary education Wijmsman et al. (2016)	European journal of psychology of education	SSCI 1.535	Q1 0.83	7
8. Longitudinal Effects of Student-Perceived Classroom Support on Motivation - A Latent Change Model Lazarides & Raufelder (2017)	Frontiers in psychology	SSCI 2.129	Q1 1	6
9. Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis Denault & Guay (2017)	Journal of adolescence	SSCI 2.350	Q1 1.09	5
10. Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study Rönkä et al. (2017)	International journal of adolescence and youth	ESCI	Q1 1.52	5
11. Participation in a school-based walking intervention changes the motivation to undertake physical activity in middle-school students Brustio et al. (2018)	Plos One	SCIE 2.776	Q1 1.1	3
12. Want More? Learn Less: Motivation Affects Adolescents Learning from Negative Feedback Zhuang et al. (2017)	Frontiers in psychology	SSCI 1.809	Q1 1	3
13. Which School Community Agents Influence Adolescents' Motivational Outcomes and Physical Activity? Are More Autonomy-Supportive Relationships Necessarily Better? Sevil et al. (2018)	International journal of environmental research and public health	SCIE 2.468	Q2 0.82	2
14. Motivations of High School Students of Different Sex and Age Vartanova (2018)	Psychology in Russia-State of the art	ESCI	Q3 0.22	2

15. Does Feedback-Related Brain Response during Reinforcement Learning Predict Socio-motivational (In-) dependence in Adolescence? Raufelder et al. (2016)	Frontiers in psychology	SSCI 1.809	Q1 1	2
16. Class-Level School Performance and Life Satisfaction: Differential Sensitivity for Low- and High-Performing School-Aged Children Rathmann et al. (2018)	International journal of environmental research and public health	SCIE 2.468	Q2 0.82	1
17. Physical Education classes, sports motivation and adolescence: study of some moderating variables Escamilla et al. (2017)	Revista de psicología del deporte	SSCI 0.647	Q4 0.25	1
18. Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus Fraguela et al. (2020)	Frontiers in psychology	SSCI 2.129	Q1 1	0
19. The Relation Between Early Adolescent Physical Activity and Internalizing Problems: Variations in Exercise Motivations as a Critical Moderator Taylor et al. (2019)	Journal of early adolescence	SSCI 1.750	Q1 1.06	0
20. Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education Oostdam et al. (2019)	European journal of psychology of education. Psicothema.	SSCI 1.535	Q1 0.83	0

* SSCI: Social Sciences Citation Index
 **SCIE: Science Citation Index Expanded
 *** ESPI: sin factor de impacto

Resultados

Se presentan los resultados categorizándolos de acuerdo a los núcleos de interés que cada estudio anhela, desde la reflexividad y proyección hacia el análisis crítico en la discusión, que se vertebra atendiendo al criterio de dependencia (Sabirón, 2006). Así, los resultados se presentan de acuerdo a la categorización que se muestra en la figura 2, donde se destaca un principal interés sobre: (a) el acompañamiento para la autonomía del adolescente, que considera la satisfacción de las necesidades psicológicas; (b) el bienestar subjetivo del adolescente, donde se complementan actividades académicas formales y actividades extracurriculares -especialmente deportivas-; (c) el rendimiento académico, como clave formativa para construir la prospectiva académico-profesional del adolescente, y (d) la toma

de decisiones, que destaca la influencia del entorno social y la competencia autorregulatoria. En el apartado de discusión se profundiza en las relaciones de los resultados que se presentan.

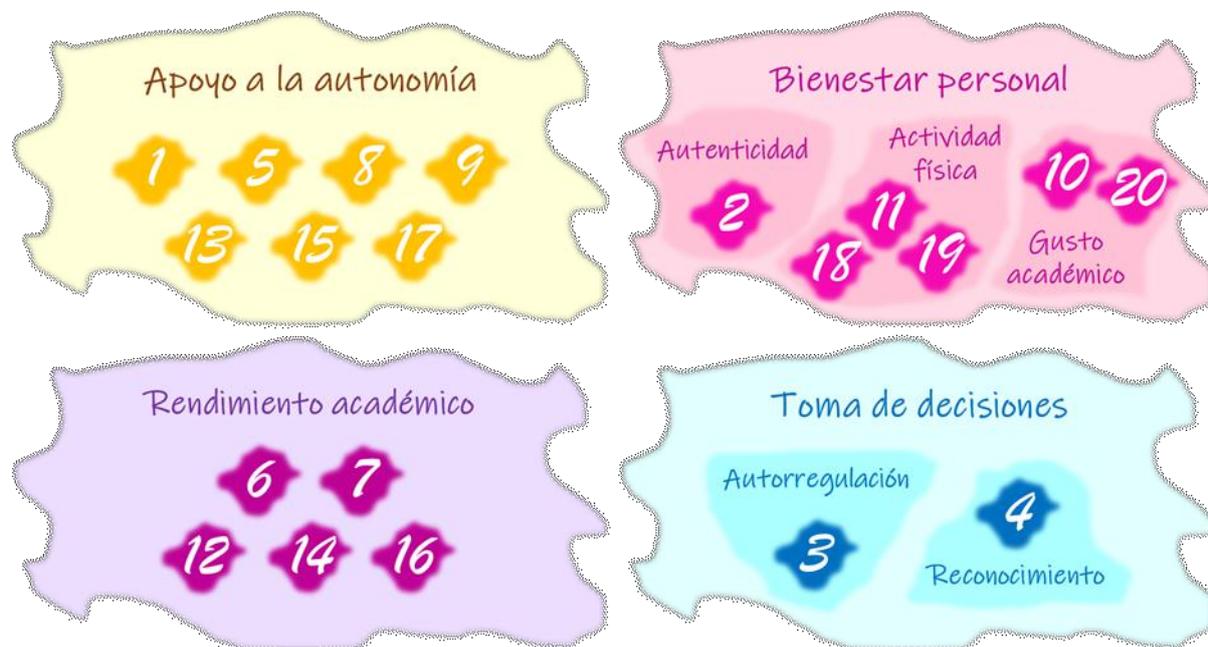


Figura 2. Correspondencia de los artículos y su categoría.

A. Apoyo a la autonomía

El adolescente se sitúa en una encrucijada de transición hacia el reconocimiento pleno como adulto. Durante el proceso es prescriptivo que se acompañe su formación y aprendizaje por adultos responsables. Esta categoría aborda, principalmente, los estudios que ponen el foco sobre el apoyo y la monitorización de las tareas de los adolescentes para favorecer su implicación positiva en su propio desarrollo, donde la motivación del adolescente emerge como piedra angular para su autodeterminación.

Los resultados son complementarios y convergen en las virtudes de un acompañamiento que satisfaga las necesidades psicológicas del adolescente. Destacan el apoyo a la autonomía desde la empatía, personalización y comprensión, lo que incluye el apoyo emocional y que el adolescente perciba ese apoyo. Se apunta a que este apoyo favorece la internalización hacia la motivación intrínseca y una mayor autonomía, así como la evitación de estrategias formativas desadaptativas como la procrastinación. Se describe un correlato neurobiológico que avala estos resultados e incide en que el entorno social regula el comportamiento del adolescente, mientras que una mayor independencia se asocia a la flexibilidad. El acompañamiento a la formación y desarrollo es holístico y afecta a todos los agentes educativos que intervienen con el adolescente, lo que incluye a las actividades extracurriculares, con énfasis en la actividad física a la que se alude colateralmente. Se identifican los primeros cursos de educación secundaria como vulnerables, ya que se describe una tendencia decreciente del adolescente en el esfuerzo académico, lo que es complementario a las recomendaciones por monitorizar un apoyo hacia la autonomía.

B. Bienestar personal

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de cambios. Las variaciones personales afectan a la autopercepción, a la forma de relacionarse y a la manera de afrontar los retos del entorno. La motivación emerge desde la satisfacción subjetiva de sus necesidades y el interés por las oportunidades que ofrece el entorno. Esta categoría se concreta en el análisis del interés por sentirse auténtico en la adolescencia, el impacto de la actividad física, en tanto que seres en movimiento, y el gusto por las tareas académicas que atienden a las estructuras sociales sistémicas por construir un proyecto de vida.

Los resultados en esta categoría se vinculan con los hallazgos de la categoría de apoyo a la autonomía desde el sentido subjetivo de autenticidad del adolescente, que radica en la

satisfacción de las necesidades psicológicas; del mismo modo, tiene un efecto paralelo sobre el gusto académico, responsabilidad inexorable del adolescente y clave sistémica para la construcción de un proyecto de vida. Se evidencia la influencia del entorno social y la monitorización de las necesidades psicológicas para prevenir la desidia académica y la actividad física, que se muestra como un indicador de interés para la internalización de la motivación intrínseca del adolescente con potencial para la transferencia entre diferentes ámbitos formativos; si bien se advierte del riesgo iatrogénico en caso de una regulación externalizada.

C. Rendimiento académico

El sistema académico representa la estructura social sistémica formal desde la que el adolescente ha de mostrar su competencia. El capital institucionalizado se representa mediante las calificaciones en las asignaturas, que anhelan evaluar el desempeño del adolescente en cada ámbito curricular. El rendimiento se asocia a una competencia y resulta propedéutico en la construcción de una carrera académico-profesional, desde un punto de vista sistémico.

El rendimiento académico afecta positivamente a la satisfacción vital del estudiante que se considera, a nivel introspectivo, correlacionando con un mayor rendimiento y motivación intrínseca y con el entorno próximo, especialmente sus pares. Se evidencia que el rendimiento académico tiene más que ver con la motivación del adolescente para movilizar estrategias de afrontamiento de las tareas que con las capacidades cognitivas innatas. Es la motivación la que emprende la movilización de estas capacidades, que quedan inhibidas en su ausencia. En esta categoría emergen ciertas discrepancias entre los estudios que aluden a un decrecimiento del esfuerzo del estudiante durante la etapa secundaria, con los resultados que muestran de una mayor generalización de los aprendizajes académicos según avanza la

permanencia en secundaria. La evaluación vehiculiza la promoción de aprendizajes y tiene el potencial de monitorizar la satisfacción de necesidades psicológicas, vinculándola con las otras categorías de resultados.

D. Toma de decisiones

El plan de acción de las personas se concreta según se movilizan respuestas específicas que requieren decidir. Consecuentemente, la toma de decisiones implica la dirección de la motivación del comportamiento. La adolescencia supone la acumulación de experiencias que generan aprendizaje en la persona desde la vivencia personal de las consecuencias de cada acción y la toma de decisiones puede variar según el momento. La influencia del entorno resulta una clave explicativa de interés para la comprensión de las motivaciones en la toma de decisiones.

Estos resultados son complementarios a las otras tres categorías, especialmente en el rol que desempeña en entorno social -comparación por pares- en la toma de decisiones y que se consolida como mecanismo evaluativo y de regulación de la conducta. La acumulación de experiencias genera un bagaje en el adolescente que le permite optimizar sus esfuerzos y planificar con mayor eficacia el plan de acción, considerando las repercusiones de las acciones presentes en el escenario general.

Discusión, aplicaciones prácticas y conclusiones

Los resultados ponderan especialmente que la motivación tiene una génesis subjetiva y que su internalización, hacia lo intrínseco, implica un autoconocimiento para tratar de confluir entre los intereses genuinos personales y las posibilidades formativas que ofrece el entorno, por lo que el autoconocimiento podría considerarse como elemento basal para la

intervención con el adolescente. Una clave emergente es la personalización del proceso para que el autoconocimiento estimule la experiencia de autenticidad. La autenticidad aporta identidad personal internalizada al adolescente y motiva para la construcción de experiencias formativas desde el bienestar subjetivo (Thomaes et al., 2017). Los agentes educativos de referencia han de empatizar con el particular modo de ver el mundo del adolescente para promover su motivación autónoma. Esto implica no juzgar sus acciones sin haber tomado su perspectiva y, desde ahí, abrir la prospectiva del conocimiento de su entorno (Mouratidis et al., 2018). Colateralmente, esto demanda que se presten las estructuras sistémicas para que el acompañamiento psicológico en la adolescencia tenga su cabida en la formación reglada del adolescente, ampliando el asesoramiento general al derecho a un acompañamiento informado, como clave de calidad del sistema formativo, que elimina brechas por génesis socioeconómica.

Además, se ha evidenciado el interés formativo que tiene la promoción de competencias personales para la autodeterminación. La autorregulación facilita que el adolescente tome consciencia de las implicaciones de sus acciones, piense en las consecuencias y optimice temporalmente los esfuerzos. El ritmo evidencia la capacidad autorregulatoria del adolescente en procesos a medio o largo plazo (Elferink y Hettinga, 2017), como puede ser la carrera académica. La autoestima permanece como necesidad formativa latente durante una etapa definida tanto desde su vulnerabilidad como su potencial. Esta necesidad se justifica desde la repercusión que tiene para el adolescente la evaluación del entorno social (Op de Macks et al., 2016). Esta necesidad formativa ha de complementar con la naturalización de la complejidad, imperfección del ser humano y su derecho a errar sin ser necesariamente juzgado, tanto por el entorno próximo como por uno mismo. Asimismo, se evidencia que la evaluación habría de tener una naturaleza constructiva y eminentemente reforzadora (Zhuang et al., 2017) relevando los aspectos coercitivos a espacios que no

implique una exposición pública y, siendo deseable, que se generen desde la actitud reflexiva del adolescente.

Sobre el apoyo del entorno el adolescente sublima la influencia de los pares. Los estudiantes que se sienten menos conectados con sus compañeros reportan un bajo compromiso emocional en la escuela (Ruzek et al., 2016). Por ello, promover interacciones positivas entre pares puede ser beneficioso para el compromiso y la motivación de los adolescentes porque, además, los compañeros se apoyan en la búsqueda de sus objetivos vitales (Fraguela et al., 2020). Los resultados evidencian la necesidad de poner el foco en la adolescencia temprana (Moreno, 2016). Se ha identificado la edad de entre 12 y 15 años como diana, ya que decrece el esfuerzo, el rendimiento y las aspiraciones (Wijmsman et al., 2016). Consecuentemente, se desprende el interés por poner énfasis en crear entornos de aprendizaje que mejoren las percepciones de competencia de los estudiantes en los primeros cursos de secundaria (Lazarides y Raufelder, 2017), emergiendo la utilidad del apoyo a la autonomía y acompañamiento motivacional.

No es baladí la virtud y complementariedad de la actividad física, que acompaña en los procesos de internalización de la motivación y es transferible entre los ámbitos formativos del adolescente (Denault y Guay, 2017). Además, se pone de relieve la riqueza de las actividades extracurriculares, que aumentan el espectro de posibilidades formativas del adolescente.

Se finaliza con la reflexión deontológica previa a cualquier intervención de corte psicológico: la iatrogenia. Se debe prestar atención al potencial perjuicio que puede desencadenar la (bienintencionada) intervención psicológica, ya que existe la posibilidad de encontrar una respuesta reactiva del adolescente, de lo que emerge cíclicamente la necesidad de trabajar desde su perspectiva y el análisis de sus necesidades. Se ha mostrado cómo los estilos motivacionales eminentemente extrínsecos son sensibles a la intervención (Taylor et

al., 2019) por lo que, quizás, sea pertinente promover metodologías indirectas para la estimulación de competencias previas a la explicitación de un plan de acción concreto.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360.
- Almario, J. F. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia*. El Manual Moderno. Colombia.
- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial (PAT). En C. Castilla (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 27-80). Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Mira.
- Ballivián, F. (2018). *Tu cerebro despierto*. Subjetiva.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas (Por una antropología reflexiva)*. Grijalbo.
- Broc, M. A. (2001). Los determinantes de la autoestima en la adolescencia. *Annales: Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Barbastro*, 14, 357-380.
- Brustio, P. R., Moisé, P., Marasso, D., Alossa, D., Miglio, F., Mulasso, A., Rabaglietti, E., Rainoldi, A. y Boccia, G. (2018). Participation in a school-based walking intervention changes the motivation to undertake physical activity in middle-school students. *Plos One*, 13(9), e0204098. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204098>
- Cantú, A., Castillo, I., López, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas

- universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). University of Rochester Press.
- Denault, A. S. y Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103.
- Elferink, M. T. y Hettinga, F. J. (2017). Pacing and Self-regulation: Important Skills for Talent Development in Endurance Sports. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 12(6), 831-835.
- Escamilla, P., Núñez, J. M., Prado, V. J. y Calabuig, F. (2017). Physical Education classes, sports motivation and adolescence: study of some moderating variables. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 97-101.
- Fraguela, R., Varela, L., Carretero, M. y Peralbo, E. M. (2020). Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: Autonomy in focus. *Frontiers in Psychology*, 11, 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00491>
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- Gázquez, J. J., Pérez M. C., Ruiz M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 51-62.
- González, J., Buñuel, J. C. y Aparicio, M. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: declaración PRISMA. *Evidencias en Pediatría* 7, 20.
- González, M. C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. EUNSA.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele University UK, 33, 1-26.
- Lazarides, R. y Raufelder, D. (2017). Longitudinal effects of student-perceived classroom support on motivation - A latent change model. *Frontiers in Psychology*, 8, 417-428.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Hess, L. E., Schwab, J., Jovanovic, J., Talwar, R. y Kucher, J. S. (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 11, 300-320.
- Marina, J. A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 21-36.
- Merino, A. (2016). Fundamentos sobre la Orientación Profesional actual en la construcción de proyectos académico-profesionales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31), 39-46.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta- analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>

- Moller, A. C., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1024–1036
<https://doi.org/10.1177/0146167206288008>
- Moreno, A. (2016). *La adolescencia*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450.
- Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C. y Fukkink, R. G. (2019). Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 263-270.
- Op de Macks Z. A., Bunge S. A., Bell, O. N., Kriegsfeld, L. J., Kayser, A. S. y Dahl, R. E. (2016). The effect of social rank feedback on risk taking and associated reward processes in adolescent girls. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 240–250.
- Pedreira-Massa, J. L. y Martín-Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social*, 86(6), 69-89.
- Pitsia, V., Biggart, A. y Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences* 55, 163-173.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99.

- Rathmann, K., Herke, M., Bilz, L., Rimpela, A., Hurrelmann, K. y Richter, M. (2018). Class-Level School Performance and Life Satisfaction: Differential Sensitivity for Low- and High-Performing School-Aged Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2750. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122750>
- Raufelder, D., Boehme, R., Romund, L., Golde, S., Lorenz, R. C., Gleich, T. y Beck, A. (2016). Does feedback-related brain response during reinforcement learning predict socio-motivational (In-)dependence in adolescence? *Frontiers in Psychology*, 7, 655. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00655>
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koiranen, M. y Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern finland birth cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(1), 93-106.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A. Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Mira.
- Sánchez, M. F. y Suárez, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. Universidad Nacional a Distancia, Madrid.
- Sevil, J., García, L., Abós, Á., Generelo, E. y Aibar, A. (2018). Which school community agents influence adolescents' motivational outcomes and physical activity? Are more

autonomy-supportive relationships necessarily better? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1875.
<https://doi.org/10.3390/ijerph15091875>

Sommer, K. L. y Baumeister, R. F. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following implicit rejection: The role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 926-938.

Stassen, K. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Panamericana.

Taylor, S., Zarrett, N. y Roberts, A. M. (2019). The relation between early adolescent physical activity and internalizing problems: Variations in exercise motivations as a critical moderator. *Journal of Early Adolescence*, 40(5), 662-688.

Tetering, M. V., Laan, A. V. D., Kogel, C. D., Groot, R. D. y Jolles, J. (2020). Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. *Plos One*, 15(1), e0227607.

Thomaes, S., Sedikides, C., van den Bos, N., Hutteman, R. y Reijntjes, A. (2017). Happy to be "me?" Authenticity, psychological need satisfaction, and subjective well-being in adolescence. *Child Development*, 88(4), 1045-1056.

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G-J. y Haerens, L. (2017). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.

Vartanova, I. I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia-State of the art*, 11(3), 209-225.

Wijsman, L. A., Warrens, M. J., Saab, N. y van Driel, J. H. (2016). Declining trends in student performance in lower secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 595–612.

Zhuang, Y., Feng, W. y Liao, Y. (2017). Want more? Learn less: Motivation affects adolescents learning from negative feedback. *Frontiers in Psychology, 8*, 76. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00076>