

Sentido de pertenencia y control psicológico docente como predictores de la motivación autónoma

Sense of belonging and psychological control as predictors of autonomous motivation

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Jaime Ramírez Chávez

Doctor en Investigación Educativa

Universidad Pedagógica de Durango, Durango

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-0934>

Correo electrónico: jaime.ramirez.chavez.18@gmail.com

Manuel De Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango, Durango

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3023-3211>

Recibido: 25/09/2025

Aceptado: 17/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/VKxFW964>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La motivación autónoma ha sido una de las variables más estudiadas en las últimas décadas; diversos estudios la posicionan como una variable determinante en el logro de los aprendizajes y el éxito académico. No obstante, no todos los estudiantes muestran niveles deseados de automotivación. El presente estudio analiza la relación entre el control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria en la región Lagunera de Durango, México. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño ex post facto de corte transversal, se aplicaron instrumentos validados a 366 estudiantes. Para los análisis estadísticos de los datos recabados se utilizaron pruebas paramétricas: descriptivas, correlacionales, predictivas y comparativas. Los resultados evidencian una correlación positiva entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, así como una relación negativa entre el control psicológico docente y esta última. Además, se identificó que el sentido de pertenencia es un predictor significativo de la motivación autónoma, mientras que el control psicológico actúa como factor inhibidor. Se concluye que fortalecer los vínculos afectivos del estudiante con la escuela resulta más efectivo para fomentar la motivación que disminuir prácticas docentes controladoras. El estudio aporta evidencia empírica para la mejora del clima escolar desde una perspectiva psicoeducativa.

Palabras clave: clima escolar, sentido de pertenencia, educación secundaria, práctica docente, psicología educativa.

Abstract

Autonomous motivation has been one of the most extensively studied variables in recent decades; numerous studies position it as a key determinant of learning achievement and academic success. However, not all students exhibit desirable levels of self-motivation. The present study examines the relationship between teachers' psychological control, sense of school belonging, and autonomous motivation among secondary school students in the Lagunera region of Durango, Mexico. Using a quantitative approach and a cross-sectional ex post facto design, validated instruments were administered to a sample of 366 students. Parametric statistical analyses were conducted on the collected data, including descriptive, correlational, predictive, and comparative tests. The results reveal a positive correlation between sense of school belonging and autonomous motivation, as well as a negative relationship between teachers' psychological control and autonomous motivation. Furthermore, sense of school belonging was identified as a significant predictor of autonomous motivation, whereas psychological control functioned as an inhibiting factor. It is concluded that strengthening students' affective bonds with the school is more effective in fostering motivation than reducing controlling teaching practices. This study provides empirical evidence to support the improvement of school climate from a psychoeducational perspective.

Keywords: school climate, sense of belonging, secondary education, teaching practice, educational psychology.

Introducción

Comprender la forma en cómo los estudiantes se conducen frente a las actividades escolares ha sido uno de los temas más estudiados en las últimas décadas. Su nivel de involucramiento en las dinámicas académicas y los factores que influyen en este han sido motivo de múltiples trabajos que pretenden explicar el éxito académico y reducir el índice de abandono escolar (Rodríguez & Valdivieso, 2008; Rogero, 2014; Sánchez & Dávila, 2022). El sentido de pertenencia y la motivación autónoma son dos variables que poco a poco se han integrado no solo al acervo educativo, sino también a nivel profesional, pues especialistas de diversas áreas asociadas con la educación sostienen que gran parte del desempeño de un individuo depende de la motivación, por lo que se le considera el motor de la conducta humana (Carrillo *et al.*, 2009; Polanco, 2005).

En el área educativa, ambas variables aparecen como elementos determinantes en el interés de los estudiantes por los aprendizajes, así como por las dinámicas que los dirigen hacia estos, se destaca que promover la motivación autónoma y el sentido de pertenencia brinda diversos beneficios, tanto para los maestros como para los alumnos (Herrera & Zamora, 2014; Polanco, 2005; Sunkel, 2008). Con respecto a los últimos, la motivación autónoma se ha asociado con un mejor desempeño académico y una mayor satisfacción académica (Vergara-Morales *et al.*, 2019; Cuevas, *et al.*, 2018), aumento en el cumplimiento de tareas (Sellan, 2017), incremento de la dedicación y esfuerzo en las actividades escolares (Álvarez *et al.*, 2007), facilidad para aprender (Martely *et al.*, 2018) y potenciación de sus habilidades y capacidades (Zamarripa *et al.*, 2016).

Por su parte, el sentido de pertenencia se ha vinculado al compromiso escolar (Quaresma y Zamorano, 2016; Fernández-Menor, 2023), mejores resultados académicos (Rodríguez-Garcés *et al.*,

2021), aumento de la autoestima y la salud mental (Sanmarco *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2018), reduce sensaciones como la soledad, ansiedad y depresión (Barnes y Cardona, 2021; Gimenez, 2020) y disminuye el riesgo de ingerir sustancias nocivas para su salud y conductas violentas (Quintero, 2013).

Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios sobre la motivación autónoma, aún persisten interrogantes sobre los factores que influyen en su desarrollo, entre ellos: el papel de los docentes, las estrategias pedagógicas más efectivas, los estilos de enseñanza y las características de los maestros. Además, sigue siendo relevante analizar las características de los maestros que favorecen este tipo de motivación, porque la ausencia de un consenso asociado a estas variables complica el diseño y la ejecución de estrategias generales en los salones de clase. Estudios recientes afirman que las experiencias educativas positivas y el sentimiento de orgullo respecto a su escuela son factores fundamentales (González, 2022; Xipell & Méndiz, 2024; Palacio, 2017), mientras que otros destacan una enseñanza centrada en las necesidades e intereses de los estudiantes (Cuevas *et al.*, 2018; Martínez & Ramírez, 2009).

El presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre el control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria de la región Lagunera de Durango, considerando la motivación autónoma como variable de contraste. Se busca analizar si el control psicológico docente actúa como mediador en la relación entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma. Además, se pretende comparar el nivel de sentido de pertenencia en estudiantes con alta y baja percepción de control psicológico, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas. Con ello, se destaca la importancia de la labor docente en la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente escolar positivo, que promuevan experiencias educativas enriquecedoras para los estudiantes.

Con base en el análisis de la literatura y de los diversos enfoques teóricos y metodológicos, emerge la necesidad de definir la forma en cómo se relacionan el estilo controlador del docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en alumnos de nivel secundaria. Esta inquietud tiene su fundamento en la importancia de la motivación autónoma asociada a la salud emocional, el compromiso y el rendimiento académico.

Se pretende analizar la manera en cómo impactan aspectos del contexto escolar, específicamente los estilos docentes y el sentido de pertenencia que perciben los estudiantes con la motivación autónoma. Con base en lo anterior, surgen estas preguntas que orientan y dan sentido a la investigación: ¿el sentido de pertenencia y el control psicológico docente ejercen una influencia significativa en el desarrollo de la motivación autónoma en estudiantes de nivel secundaria?, ¿cuál de estos dos constructos ejerce mayor influencia sobre la motivación autónoma?, ¿existen asociaciones entre el sentido de pertenencia, control psicológico docente y la motivación autónoma?, ¿existe alguna diferencia estadísticamente significativa de género (entre hombres y mujeres) con respecto a la percepción del sentido de pertenencia, el estilo controlador del maestro y la motivación autónoma?, ¿el sentido de pertenencia percibido por los estudiantes y el estilo controlador del docente son variables predictivas de la motivación autónoma?

Si bien existen una cantidad importante de investigaciones relacionadas con la motivación autónoma en entornos académicos, sobre todo cimentadas desde la teoría de la autodeterminación, aún prevalecen diversos huecos fundamentales en función a los aspectos escolares que influyen directamente en su progreso. Aunque las comunidades epistémicas reconocen los estilos docentes como variables predictivas de la motivación estudiantil, el estilo controlador del maestro ha sido una variable poco estudiada, especialmente en sectores educativos básicos como la secundaria, donde los factores socioemocionales y pedagógicos son trascendentales. La mayor parte de la literatura revisada se enfoca en los niveles medio superior y superior específicamente en el área de educación física, por lo que analizar los efectos del control psicológico docente en estudiantes de edades más tempranas y en un entorno académico pueden aportar información significativa a la literatura, la cual tiene sus mayores contribuciones en el nivel universitario.

Asimismo, se ha identificado el sentido de pertenencia como otro de los aspectos que promueven la motivación escolar y el compromiso académico. No obstante, su relación directa con la motivación autónoma sigue siendo un tema en desarrollo. Finalmente, los estudios sobre las variables control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, han sido estudiados por separado, sin analizar las posibles asociaciones existentes entre ellas. En consecuencia, se cuenta con pocos trabajos que determinan si el control psicológico docente actúa como mediador entre el sentido de pertenencia y la motivación, lo cual dificulta la generación de estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Ante las limitadas investigaciones nacionales —sobre todo, en la región Lagunera de Durango— es esencial desarrollar estudios que permitan conocer con profundidad las conexiones entre el ambiente escolar, la percepción de los estudiantes en función a las prácticas pedagógicas de sus maestros y su vínculo con la motivación autónoma.

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se define como la percepción de los estudiantes de ser aceptados, valorados e integrados dentro de su comunidad educativa, lo que influye en su bienestar emocional y rendimiento académico (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). En este contexto, sentirse parte de un entorno escolar seguro y de apoyo promueve la motivación y la implicación en las actividades académicas (PISA, 2019).

Estudios recientes indican que cuando los estudiantes perciben aceptación y respeto por parte de sus pares y docentes, muestran una mayor disposición a participar en el aprendizaje y a esforzarse en su desempeño académico (Chura *et al.*, 2021). Asimismo, el sentido de pertenencia se ha relacionado con niveles elevados de disfrute en la escuela, percepción de utilidad de los conocimientos adquiridos e implicación activa en el aprendizaje (González, 2024).

Control psicológico docente

El control psicológico docente se define como un conjunto de estrategias coercitivas empleadas por los maestros para influir en el pensamiento, emociones y comportamiento de los estudiantes,

esto restringe su autonomía y autodeterminación (Bartholomew *et al.*, 2011). Este tipo de control se manifiesta a través de la manipulación emocional, se hace promoviendo sentimientos de culpa, dependencia y presión para que los alumnos adopten perspectivas alineadas con la forma de ser, sentir y pensar del docente (Moreno-Murcia *et al.*, 2018). Regularmente, estas conductas son sutiles e invasivas, utilizando amenazas implícitas o el retiro del apoyo emocional como mecanismos de regulación del comportamiento (Joseph *et al.*, 2015). Además, se ha demostrado que este estilo de enseñanza afecta negativamente el bienestar estudiantil, ya que interfiere con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Moreno-Murcia *et al.*, 2020; Valero-Valenzuela *et al.*, 2020; Granero-Gallegos *et al.*, 2021).

Motivación autónoma

La motivación autónoma se construye sobre una causa interna, los sujetos realizan tareas ligadas al aprendizaje por considerarlas interesantes y gratificantes, lo cual supone un interés genuino de los estudiantes por llegar a los objetivos al considerarlos útiles (Cobo-Rendón *et al.*, 2022). Dicho constructo se sustenta bajo la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Ryan & Deci (2000) la cual sugiere que el grado de participación de un individuo está en función de su tipo de motivación (Oliveira *et al.*, 2016; Castillo *et al.*, 2010). Asimismo, la TAD propone la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como elementos fundamentales para la autorregulación de la motivación las cuales se dividen en tres ejes (Mosqueda & López, 2022). La autonomía refiere a la necesidad de saberse responsables y conductores de su propio comportamiento (Moreno *et al.*, 2008). La competencia consiste en que los individuos se sienten capaces de desarrollar habilidades y superar retos (Cuevas *et al.*, 2018). Finalmente, la relación se asocia a los vínculos afectivos positivos del sujeto con quienes lo rodean (Cuevas *et al.*, 2015).

Método

Se utilizó un enfoque cuantitativo para evaluar la relación entre la motivación autónoma, el control psicológico docente y el sentido de pertenencia. El diseño de la investigación es de carácter *ex post facto* de carácter transversal, basado en métodos descriptivos, comparativos y predictivos. Se aplicaron encuestas a estudiantes de diversas instituciones de educación secundaria para recolectar datos sobre sus percepciones y experiencias (Cohen *et al.*, 2000). Los resultados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas avanzadas para identificar patrones y correlaciones significativas (Bryman, 2016).

Participantes

En el estudio participaron 366 estudiantes de seis escuelas secundarias públicas ubicadas en diferentes regiones del estado de Durango del ciclo escolar 2022-2023. Concretamente, 183 (50 %) estudiantes son hombres y 183 (50 %) son mujeres. Sus edades oscilan entre los 10 y 13 años ($M = 12.88$, $DE = 1.52$). Del total, 132 (36.1 %) cursaba el primer año, 142 (38.8 %) el segundo año y 92 (25.1 %) el tercer año de secundaria. El método de selección de la muestra fue no probabilístico, ya que todos los estudiantes tenían mismas posibilidades de participar en el estudio. El criterio de la selección de la muestra fue, por tanto, no probabilístico. Se consideraron a estudiantes que cursaran la educación secundaria en los tres grados, con edades en un rango de 10 a 15 años y pertenecientes al sistema educativo público.

Instrumentos

Sentido de pertenencia

Para medir el sentido de pertenencia se realizaron ajustes a *La Escala de Sentido de Pertenencia a la Universidad* (Alonso & Ortiz, 2024) posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (Hinkin, 1995; DeVellis, 2017; Osterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. Asimismo, se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). El instrumento está compuesto por 15 ítems los cuales fueron valorados con una escala tipo Likert en un rango de respuesta de 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo. Se realizó un análisis factorial exploratorio para evaluar la validez de constructo. Los resultados presentaron adecuaciones de la muestra ($KMO = .908$) y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 2603.244$, $p < .000$). El análisis trasluce una estructura unidimensional que explicó el 61 % de la varianza total explicada, con cargas factoriales que oscilan entre .945 y .227. Estos resultados respaldan la validez factorial del instrumento en población de educación secundaria (ver tabla 1). El instrumento arrojó un índice de alfa de .904 y un omega de .906, lo que sugiere confiabilidad en las respuestas obtenidas.

Tabla 1

Cargas factoriales del instrumento de Sentido de Pertenencia

Ítem	Descripción	Carga factorial
SP1	Me siento parte del grupo en mi salón de clases.	.694
SP2	Tengo una relación cercana con mis maestros y compañeros.	.561
SP3	Creo que mis compañeros y maestros se preocupan por mí.	.788
SP4	Mis compañeros me ven como una persona valiosa para ellos.	.945
SP5	Mis compañeros me ofrecen ayudan cuando creen que la necesito.	.729
SP6	Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	.700
SP7	Mis compañeros me invitan a sus fiestas y reuniones.	.412
SP8	Mis compañeros y yo solemos lunchar juntos	.227
SP9	Mis compañeros y maestros piensan como yo en muchas cosas.	.283
SP10	Mantengo una relación cercana con el personal de la escuela.	.753
SP11	Siento la confianza de hablar con alguien de la escuela sobre mis problemas o cosas que me preocupan.	.530
SP12	Cuando hay alguien nuevo (estudiantes, maestros, etc.) en la escuela, me gusta hacerlos sentirse cómodos y bienvenidos.	.726
SP13	Ofrezco ayuda a mis compañeros, maestros o a quien la necesite, incluso si no me la piden.	.760
SP14	Busco mantener una buena relación con mis maestros y compañeros.	.701
SP15	Apoyo a mis compañeros en lo que necesiten.	.666

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Control psicológico docente

Para evaluar la percepción de control psicológico docente se adaptó las escalas *Homework control* (Trautwein *et al.*, 2006), *Psychologically Controlling Teaching* (Soens *et al.*, 2012) y *Perceived Teacher Control* (Jang *et al.*, 2016) posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (Hinkin, 1995; DeVellis, 2017; Osterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. Asimismo, se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). El instrumento lo conforman siete ítems evaluados con una escala tipo Likert en un rango de respuesta de 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo. La validez de constructo de la escala se evaluó mediante un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Promax. El índice de adecuación de la muestra KMO fue de .785 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 892.464$, $p < .000$), indicando condiciones adecuadas para el análisis factorial. El análisis mostró una estructura unidimensional que explicó el 64 % de la varianza del constructo de control psicológico docente en el contexto de educación secundaria (ver tabla 2). El instrumento mostró un coeficiente de alfa de .806 y un omega de .795, los cuales se encuentran dentro de los parámetros aceptables para su validación (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Tabla 2

Cargas factoriales del instrumento de Control Psicológico Docente

Ítem	Descripción	Carga factorial
CPD1	Si no he terminado lo que se indica en clase, sé que tendré problemas con mis maestros.	.976
CPD2	Si no termino lo que se me indica en clase, mis maestros se enojan.	.585
CPD3	Si no termino mis trabajos y tareas sé que habrá consecuencias.	.447
CPD4	Cuando me equivoco en las clases, mis maestros me dicen cosas que me hacen sentir vergüenza y miedo.	.776
CPD5	Si decepciono a mis maestros haciendo mal mis actividades de clase, ellos son estrictos conmigo.	.598
CPD6	Cuando no les gustan mis trabajos y actividades, mis maestros me hacen sentir culpable.	.916
CPD7	Mis maestros me presionan mucho con mis trabajos y tareas.	.526

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Motivación autónoma

Basado en el trabajo de realizado por Katz y Buzukashvily (2011), se elaboró una escala para definir el nivel de motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria en la región Lagunera de Durango, México. La escala la componen siete ítems en los que se consideran dimen-

siones como el interés, compromiso y disfrute por la tarea ($\alpha = .826$; $\omega = .829$). Se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). Se utilizó una escala de tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Para analizar la validez de constructo de la escala de motivación autónoma, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de máxima similitud con rotación oblicua Promax. Los resultados mostraron un índice KMO de .868 y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 779.849$, $p < .000$), lo que indicó una adecuada correlación entre los ítems. Se identificó una estructura unidimensional que explicó el 49 % de la varianza total explicada, con cargas factoriales ubicadas entre .705 y .544. Estos resultados respaldan la validez factorial de la escala para evaluar la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria (ver tabla 3).

Tabla 3

Cargas factoriales del instrumento de Motivación Autónoma

Ítem	Descripción	Carga factorial
MA1	Pongo atención en clase porque para mí es importante aprender.	.705
MA2	Hago mis actividades escolares porque sé que me ayudan a aprender.	.664
MA3	Pongo atención en clase porque me gusta aprender cosas nuevas.	.705
MA4	Voy a la escuela porque es importante para mí y mi futuro.	.598
MA5	Pongo atención en clase porque me siento bien cuando lo hago.	.626
MA6	Estudio porque considero que es importante para mi futuro.	.667
MA7	Estudio porque considero que es mi responsabilidad.	.544

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora aprobó la realización de la investigación. Luego, se enviaron invitaciones a las autoridades de diversas escuelas secundarias en varios municipios del Estado de Durango para que participaran en el estudio. Tras la aceptación de algunas de estas escuelas, se envió una carta de consentimiento a los padres para que autorizaran la participación de sus hijos. Solo se incluyeron aquellos estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado, a quienes se les explicó detalladamente el proyecto y la naturaleza de su participación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad tanto para los padres y tutores como para los estudiantes participantes.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 26. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media, desviación estándar, curtosis y asimetría) para categorizar la muestra

y comprender el modo en el que se distribuyen las variables. Además, se hizo un análisis de frecuencias para las variables categóricas (género y grado escolar). En segundo lugar, se elaboró un análisis de correlación bivariado para establecer las principales relaciones entre los constructos. Finalmente, se ejecutó un comparativo para observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en función al sentido de pertenencia, control psicológico docente y motivación autónoma.

Resultados

Se ejecutaron los estadísticos descriptivos para los ejes sentido de pertenencia, control psicológico docente y motivación autónoma. En la tabla 4 se observan los coeficientes asociados a la media, desviación estándar, asimetría y curtosis para cada constructo.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis
Sentido pertenencia	366	57.6585	11.34591	-.668	.128
Control	366	17.0792	5.41350	.385	.128
Motivación autónoma	366	31.9645	3.18323	-1.136	.128
N válido (por lista)	366				

Fuente: Elaboración propia.

El sentido de pertenencia presentó una media de 57.66 (DE = 11.35), con una ligera asimetría negativa (-0.668), lo que indica una tendencia hacia puntuaciones altas. El control psicológico docente obtuvo una media de 17.08 (DE = 5.41) y una asimetría positiva (0.385), sugiriendo que la mayoría de los estudiantes perciben un nivel bajo de control por parte del docente. Por otro lado, la motivación autónoma mostró una media de 31.96 (DE = 3.18), con una asimetría negativa más pronunciada (-1.136), reflejando una alta motivación en la mayoría del alumnado. En todos los casos, los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los rangos aceptables, lo que permite asumir una distribución aproximadamente normal y aplicar análisis estadísticos paramétricos en etapas posteriores.

Correlaciones

Se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación entre el sentido de pertenencia, el control psicológico docente y la motivación autónoma (ver tabla 5). Los resultados revelan una correlación positiva moderada entre sentido de pertenencia y motivación autónoma ($r = .332, p < .01$), lo que indica que los estudiantes con mayor percepción de pertenencia escolar tienden a mostrar niveles más altos de motivación autónoma.

Tabla 5

Correlaciones

		Sentido pertenencia	Control	Motivación autónoma
Sentido pertenencia	Correlación de Pearson	1	-.113*	.332**
	Sig. (bilateral)		.030	.000
	N	366	366	366
Control	Correlación de Pearson	-.113*	1	-.229**
	Sig. (bilateral)	.030		.000
	N	366	366	366
Motivación autónoma	Correlación de Pearson	.332**	-.229**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	366	366	366

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó una correlación negativa débil entre sentido de pertenencia y control psicológico docente ($r = -.113$, $p < .05$), así como entre control psicológico docente y motivación autónoma ($r = -.229$, $p < .01$). Esto sugiere que, a mayor percepción de control por parte del docente, menor sentido de pertenencia y motivación autónoma en los estudiantes.

Comparativo

Se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes con el fin de identificar diferencias en las variables principales según el género de los estudiantes (ver tabla 6). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en el sentido de pertenencia ($t(364) = -1.38$, $p = .169$) ni en el control psicológico docente ($t(364) = .80$, $p = .424$), lo que indica percepciones similares entre hombres y mujeres en estas variables.

Tabla 6

Comparación por género en las variables del estudio

Variable	N	t (gl)	p	Dif. de medias	IC 95 %
Sentido de pertenencia	366	-1.38 (364)	.169	-1.63	[-3.96, 0.69]
Control psicológico	366	0.80 (364)	.424	0.45	[-0.66, 1.57]
Motivación autónoma	366	-2.16 (364)	.031*	-0.72	[-1.37, -0.06]

Fuente: Elaboración propia.

En contraste, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la motivación autónoma ($t(364) = -2.16, p = .031$), donde las mujeres reportaron niveles más altos que los hombres. La magnitud de la diferencia, aunque pequeña, sugiere una posible tendencia en la forma en que cada género experimenta la motivación en el contexto escolar.

Regresión lineal múltiple

Se ejecutó un análisis de regresión lineal múltiple para definir el impacto predictivo del sentido de pertenencia y el control psicológico docente sobre la motivación autónoma. Los resultados observados en la tabla 7 indicaron un nivel de significancia estadísticamente aceptable $F(2, 363) = 31.51, p < .001$, explicando el 14.8 % de la varianza en la motivación autónoma ($R^2 = .148$).

Tabla 7

Regresión lineal múltiple

Variable	β	Error estándar	t	p	Beta estandarizado
(Constante)	26.24	1.25	20.99	<.001	—
Sentido de pertenencia	0.129	0.019	6.79	<.001	.338
Control psicológico	-0.089	0.025	-3.56	<.001	-.178

Nota: $R^2 = .148$, R^2 ajustado = .143

Nota: $F(2, 363) = 31.51, p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

El modelo indica que el sentido de pertenencia es una variable que predice positivamente la motivación autónoma ($B = 0.129, \beta = .338, p < .001$), aspecto que sugiere que los estudiantes que perciben una mayor integración en el entorno escolar tienden a mostrar mayores niveles de motivación autónoma. Por el contrario, el control psicológico docente fue un predictor negativo significativo ($B = -0.089, \beta = -.178, p < .001$), indicando que, a mayor percepción de control por parte del docente, menor motivación autónoma.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el sentido de pertenencia, el control psicológico docente y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria de la región Lagunera de Durango. Los hallazgos evidencian una relación positiva moderada y significativa entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, lo cual coincide con estudios previos (Pino-Vera *et al.*, 2018; Corona, 2020), que resaltan el impacto de experiencias educativas agradables en la permanencia y en el interés genuino por aprender. Estos resultados refuerzan el papel de las instituciones escolares como espacios de construcción de lazos emocionales y

vínculos sociales que, a través de mecanismos de gestión escolar adecuados, pueden promover la participación activa, la satisfacción de necesidades e intereses estudiantiles y, en consecuencia, una mayor motivación.

En contraste, se encontró una relación negativa significativa entre el control psicológico docente y la motivación autónoma, lo cual respalda lo planteado por la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), que sostiene que los estilos docentes autoritarios o controladores limitan la autonomía del alumnado y afectan su compromiso. Este hallazgo también concuerda con investigaciones recientes que destacan altos niveles de desconexión emocional, baja autorregulación y escasa satisfacción de necesidades psicológicas básicas (Valero-Valenzuela *et al.*, 2020; Diloy-Peña *et al.*, 2021). Además, se detectó una asociación negativa significativa entre el control psicológico y el sentido de pertenencia, lo que reafirma el efecto perjudicial de este estilo docente sobre el bienestar y la integración escolar, aunque con un peso predictivo menor en comparación con la motivación autónoma.

El análisis de regresión lineal permitió confirmar que el modelo estadístico fue significativo y explicó aproximadamente un 14.8 % de la varianza en la motivación autónoma, siendo el sentido de pertenencia el predictor con mayor peso. Este hallazgo sugiere que fortalecer los vínculos afectivos y sociales del estudiante con la escuela puede ser más efectivo que simplemente reducir las prácticas docentes de control. Pino-Vera *et al.* (2018) ya advertían sobre la necesidad de centrar las prácticas pedagógicas en el fortalecimiento emocional del estudiantado, como eje para favorecer el compromiso y la permanencia escolar.

Es importante precisar que, aun cuando el modelo muestra un porcentaje modesto, este puede considerarse congruente dada la naturaleza compleja y multifactorial de la variable. Es decir, el grado de motivación que presentan los estudiantes de educación secundaria también depende de factores internos, familiares y contextuales, por lo que no es exclusivo de aspectos pedagógicos o relacionales. En esta misma línea, constructos como la autoeficacia académica, las metas de logro, el apoyo familiar, las expectativas parentales, el clima en el aula, así como factores socioemocionales y económicos, podrían aportar elementos que aumenten el porcentaje de explicación de la motivación autónoma de los estudiantes.

Por lo anterior, los resultados del presente estudio no deben interpretarse como una limitación sustantiva, sino como una prueba de que el control psicológico docente y el sentido de pertenencia son elementos fundamentales –aunque no los únicos– dentro de un constructo complejo compuesto por una multiplicidad de variantes motivacionales. Futuros estudios podrían integrar variables individuales, familiares y escolares que profundicen en el análisis de la motivación autónoma.

Finalmente, el análisis comparativo por género reveló diferencias significativas únicamente en la motivación autónoma, siendo más elevada en mujeres. Aunque esta diferencia fue pequeña, sugiere diferencias de percepción y vivencia del entorno escolar según el género, lo que podría deberse tanto al contexto como al área disciplinar. Este hallazgo contrasta con estudios del ámbito de la Educación Física (Granero & Gómez, 2020), donde los varones mostraron niveles más altos de autodeterminación. En este sentido, Vargas (2021) señala que los resultados sobre género y moti-

vacación en contextos escolares siguen siendo escasos y, en muchos casos, ambiguos, lo que refuerza la necesidad de seguir explorando esta dimensión. No obstante, diversos estudios en el contexto mexicano sugieren que tales diferencias pueden explicarse, en parte, a procesos de adaptación más efectivos en las mujeres, especialmente en la parte social, en la aceptación de normas escolares, constancia en sus estudios y una percepción más positiva asociada a la institución educativa tanto personal, como profesional (Lechuga *et al.*, 2018; Cerva, 2017).

Conclusión

El análisis desarrollado en este estudio permite sostener que la experiencia escolar del alumnado de educación secundaria está estrechamente vinculada con procesos relacionales y emocionales que inciden de manera directa en su motivación para aprender. En particular, los hallazgos confirman que la percepción de pertenencia a la comunidad escolar constituye un elemento central para el desarrollo de formas de motivación más autónomas, mientras que las prácticas docentes de carácter psicológico controlador tienden a debilitar dicho proceso.

Estos resultados refuerzan la idea de que la motivación autónoma no emerge de manera aislada ni depende exclusivamente de factores individuales, sino que se construye a partir de interacciones cotidianas dentro del entorno escolar. Sentirse aceptado, valorado y reconocido en la escuela favorece que los estudiantes internalicen los objetivos académicos y otorguen sentido personal a sus aprendizajes, lo cual resulta especialmente relevante en una etapa formativa marcada por cambios emocionales y sociales como la adolescencia.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que las prácticas docentes basadas en la presión, la culpa o la restricción de la autonomía pueden interferir en la relación del estudiante con la escuela y con el aprendizaje, aun cuando no constituyan el principal determinante de la motivación. En este sentido, los resultados sugieren que fortalecer los vínculos afectivos y el clima relacional del aula puede resultar más efectivo para promover la motivación autónoma que centrar los esfuerzos únicamente en la reducción de estilos pedagógicos controladores.

Finalmente, la identificación de diferencias de género en la motivación autónoma invita a considerar la diversidad de experiencias escolares y a profundizar en cómo los procesos de socialización, las expectativas académicas y el contexto cultural influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje. En conjunto, el estudio aporta evidencia empírica que contribuye a la comprensión del papel del clima escolar y de las prácticas docentes en la motivación autónoma, ofreciendo insumos relevantes para el diseño de intervenciones educativas orientadas al bienestar, la permanencia y el aprendizaje significativo en la educación secundaria.

Referencias

- Alonso, M. & Ortiz, A. (2024). Validación de la Escala de Sentido de Pertenencia a la Universidad de España. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(73), pp. 5-7. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.01>

- Álvarez, B.; González, C. & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), pp. 1-12. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6275>
- Barnes, M., Amina, F., & Cardona-Escobar, D. (2021). Developing capital and a sense of belonging among newly arrived migrants and refugees in Australian schools: a review of literatura (El desarrollo de capital y del sentido de pertenencia entre los migrantes y refugiados recién llegados en las escuelas australianas: una revisión de literatura). *Culture and Education*, 33(4), pp. 633-650. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973221>
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport & Exercise Psychology Review*, 7(2), pp. 23-27. https://www.researchgate.net/profile/Cecilie-Thogersen-Ntoumani/publication/216352315_Self-determination_theory_and_the_darker_side_of_athletic_experience_The_role_of_interpersonal_control_and_need_thwarting/links/0912f50c5aaae69140000000/Self-determination-theory-and-the-darker-side-of-athletic-experience-The-role-of-interpersonal-control-and-need-thwarting.pdf
- Beloki, N., Alonso, I., Kerexeta, I., & Remiro, A. (2021). *Redes para la inclusión social y educativa*. Graó.
- Bryman, Alan (2016). *Social research methods (Fifth edition)*. United Kingdom, Oxford University Press.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 4(2), pp. 20-30. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8123>
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Castillo, I., Molina, J., & Álvarez, O. (2010). Importancia de la percepción de competencia y de la motivación en la salud mental de deportistas universitarios. *Salud pública de México*, 52(6), pp. 517-523. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356936>
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), pp. 20-38. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399>
- Chura, G., Calderón, S., Castro, M., & Verástegui, A. (2021). Procrastinación académica: un estudio descriptivo con estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(4), pp. 40-59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.759>

- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Compromiso, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London, Routledge.
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), pp. 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Cuevas, R., García, T.; González, J., & Fernández, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), pp. 97-104. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57720>
- Cuevas, R., García-López, L., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), pp. 155-162. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200017>
- Oliveira, L., Nascimento, J., Vissoci, J., Ferreira, L., Silva, P., & Vieira, J. (2016). Motivación autodeterminada y estrategias de afrontamiento en futbolistas: Un estudio con jugadores en diferentes fases de desarrollo deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), pp. 261-269. <https://ddd.uab.cat/record/164079>
- DeVellis, Robert F. (2017). *Scale development: Theory and applications (4th ed.)*. Sage Publications.
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, Á. (2021). Motivating teaching style in Physical Education: how does it affect the experiences of students? *Apunts. Educación Física y Deportes*, (144), pp. 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)
- Fernández, I.(2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), pp. 156-171. <http://hdl.handle.net/2183/38939>
- Gimenez, Y. (2020). Fortalecimiento del Sentido de Pertenencia en Función de la Convivencia Escolar. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/19437>
- González, A. (2022). El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 11(21), pp. 129-157. <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num21.559>

- González, S.(2024). *Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social*. Dykinson.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Granero, A. & Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), pp. 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Granero, A., Jorquera, J., Carrasco, M., & Gómez, M. (2022). Estilo personal controlador y motivación en Educación Física: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias del Deporte*, 18(3), pp. 257-270. <http://hdl.handle.net/10662/16599>
- Granero, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), pp. 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), pp. 126-128. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1168>
- Hinkin, T. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations, *Journal of Management*, 21(5), pp. 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>
- Jang, H., Joo, K., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(1). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Joseph, P., Belando, N., & Moreno-Murcia, J. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), pp. 57-64. <https://doi.org/10.5944/AP.12.1.13977>
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), pp. 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Kelly-Ann, A. (2020). *The Psychology of Belonging* (1st ed.). Routledge.
- Kelly-Ann, A., DeLeon, G., Baumeister, R., & Mark, L. (2022). The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educational Psychology Review*, 34, pp. 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>

- Kelly-Ann, A., Gökmen, A., Heather C., Sedigheh, A., Ameneh Y., & Sharif Nia, H. (2021). The psychometric evaluation of the sense of belonging instrument (SOBI) with Iranian older adults. *BMC Geriatrics*, 21(211), pp. 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02115-y>
- Lechuga, J., Ramírez, G., & Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), pp. 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- Martely, L., Toledo, A., & Acosta, T. (2018). El desarrollo de la motivación autónoma hacia el estudio en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 67. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/615>
- Martínez, R., & Ramírez, M. (2009). La motivación y el clima organizacional en la Facultad de Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 1(3), pp. 39. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1674599
- Moreno, J., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), pp. 295-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308009>
- Moreno-Murcia, J., Huéscar, E., Andrés-Fabra, J., & Sánchez-Latorre, F. (2020). Adaptación y validación de los cuestionarios de apoyo a la autonomía y estilo controlador a la educación física: relación con el feedback. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.3>
- Moreno-Murcia, J., Pintado, R., Huéscar, E., & Marzo, J. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European journal of education and psychology*, 11(1), pp. 33-45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>
- Mosqueda, S. & López-Walle, J. (2022). Climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y motivación en deportistas de una institución privada. *Sinéctica*, 59, pp. 1-13. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-003)
- Oosterveld, P. (1996). Questionnaire design methods, [Tesis posdoctoral], Nijmegen, Universidad de Amsterdam. <https://research.vu.nl/en/publications/questionnaire-design-methods/>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es

- Palacio, J.(2017). Plan de mejoramiento del ambiente escolar priorizando sentido de pertenencia e interés por el aprendizaje en el Colegio Cumbres. [Bachelor's tesis], Chía, Universidad de la Sabana (Colombia). <https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/7bdf9f5e-47ac-52b7-e053-7e0910accd73>
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., & Muñoz-Reyes, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), pp. 24-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>
- PISA. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), pp. 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Quaresma, M., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), pp. 275-298. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es
- Quintero, I. (2013). Sentido de pertenencia desde una perspectiva social y escolar en los países de México y Alemania. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, (2), pp. 79-87. <https://old.revistadecooperacion.com/numero2/02-06.pdf>
- Ribeiro, L. (2001). *Conciencia de causa y educación*. CIIDET.
- Rodríguez, R., & Valdivieso, A.(2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(1-2), pp. 81-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437005>
- Rodríguez, C., Padilla, G., Espinosa, D. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, (81), pp. 103-121. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar – Éxito social y los excluidos de éxito. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 36-52. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/144>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

- Sánchez, E., & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), pp. 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1), pp. 13-19. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of educational psychology*, 104(1), pp. 108-120. <http://hdl.handle.net/1854/LU-2125316>
- Sunkel, G. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana; identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento iberoamericano*, (3), pp. 183-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781565>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(29), pp. 438-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J., & Moreno-Murcia, J. (2020). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en educación física. *Universitas psychologica*, 19, pp. 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>
- Vargas, S. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de aprendizaje Estudios de Cultura y Género. Resultados del estudio de campo. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552>
- Sanmarco, J., Camplá, X., Marcos, V., & Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), pp. 43-59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.9416>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e37), pp. 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>
- Xipell, P., & Méndiz, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), pp. 47-69. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29678>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39(4), pp. 221-227. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252016000400221&script=sci_abstract