



ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME-E) EN ESTUDIANTES DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA

Juan L. Núñez, José Martín-Albo y José G. Navarro

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Ruth Valencia

Conservatorio Superior de Música de Canarias. España

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue adaptar y validar de forma preliminar la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) en estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas. La muestra está formada por 225 estudiantes, 99 hombres y 126 mujeres, con una media de edad de 19.75 años ($DT = 7.6$). Los resultados mostraron niveles satisfactorios de consistencia interna y de estabilidad temporal tras un período de 7 semanas. El análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura de siete factores de la EME-E en su versión para estudiantes del Conservatorio Profesional de Música. Asimismo, se obtuvieron diferencias de género significativas. Estos resultados apoyan parcialmente el empleo de la versión de la EME-E en el contexto de la educación musical.

Palabras clave: Autodeterminación, educación musical, motivación, validación.

ABSTRACT

The purpose of this study was to adapt and to conduct a preliminary analysis of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale in music education context. Participants were 225 students of the Music Conservatory of Las Palmas, 99 males, and 126 females. The mean age was 19.75 years ($SD = 7.6$). Results showed satisfactory levels of internal consistence, and temporal stability. Confirmatory factor analysis confirmed the seven-factor structure of the adapted version. Likewise, significant gender differences were obtained. These results partially support the use of the AMS version for the assessment of motivation in music education context.

Keywords: Self-determination, music education, motivation, validity.

INTRODUCCIÓN

La motivación ha sido uno de los conceptos más estudiados en el contexto educativo. Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación en la educación es la teoría de la autodetermina-



ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA...

ción, que sugiere que la motivación no puede ser entendida desde un punto de vista unidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci y Ryan, 1985, 1991).

La motivación intrínseca (MI) es el prototipo de conducta autodeterminada (Ryan y Deci, 2000) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992). La MI al conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden cosas nuevas; la MI al logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel; finalmente, la MI a las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas.

La motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene un valor instrumental (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). La ME se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen cuatro tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, introyección, identificación e integración (Deci y Ryan, 1985, 2000). La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; en la introyección, la conducta sigue en parte controlada por el ambiente y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa o la ansiedad o realzar su ego u orgullo; en la identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio individuo; por último, la integrada es el tipo de ME más autodeterminada y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales.

La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación y tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. El individuo se siente incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado (Ryan y Deci, 2000; Vallerand et al., 1992).

Para evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación, Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, tres tipos de ME (regulación externa, introyección e identificación) y la amotivación. El análisis de propiedades psicométricas reveló que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el alfa de Cronbach de .80, y unos elevados índices de estabilidad temporal, con una media de .75 en la correlación test-retest, después de un período de un mes. Los resultados del análisis factorial confirmatorio confirmaban la estructura de siete factores de la EME y la validez de constructo fue probada a través de las correlaciones entre las siete subescalas del instrumento.

Posteriormente, Vallerand et al. (1992) tradujeron al inglés la EME denominándose *Academic Motivation Scale* (AMS) en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. Los resultados indicaron, en general, una buena fiabilidad tanto en consistencia interna con un alfa de Cronbach entre .62 y .86, como en estabilidad temporal con una correlación test-retest entre .71 y .83. Respecto a la validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio corroboró la estructura de siete factores. En un estudio posterior, Vallerand et al. (1993) obtuvieron niveles adecuados en la evaluación de la validez de constructo a través de la correlación entre las siete subescalas.

Utilizando una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses, Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) confirmaron la estructura de siete factores de la escala y no encontraron diferencias significativas en cuanto al género de los participantes. Fairchild, Horst, Finney y Barron (2005) analizaron las propiedades psicométricas del AMS en una muestra de estudiantes universitarios



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

obteniendo que la estructura que mejor se ajustaba a los datos fue el modelo oblicuo de siete factores con unos niveles de consistencia interna que oscilaron entre .77 y .90 en el alfa de Cronbach.

La validación en el contexto educativo universitario de la versión española de la EME, denominada EME-E (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005), confirmó la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand et al. (1992). La consistencia interna osciló entre .67 y .84 en el alfa de Cronbach y la estabilidad temporal mostró correlaciones test-retest con valores situados entre .69 y .87. Asimismo, se encontraron diferencias de género en todas las subescalas excepto en la subescala regulación introyectada. En concreto, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las tres subescalas de MI y en la subescala regulación identificada.

Recientemente, se ha llevado a cabo la validación griega de la escala EME en estudiantes de Secundaria (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios y Sideridis, 2008). El análisis factorial confirmatorio apoyó la estructura de siete factores. La consistencia interna de las subescalas fue aceptable excepto en la subescala MI a las experiencias estimulantes y los coeficientes del test-retest oscilaron entre .74 y .83. Además, se encontraron diferencias de género en la subescala MI al conocimiento, donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres y en la subescala amotivación, donde los hombres puntuaron más alto.

Puesto que la EME ha sido validada en diferentes idiomas, mostrándose en todos los casos como un instrumento adecuado para evaluar la motivación en el contexto educativo y no existen ninguna versión adaptada y validada en el contexto de la educación musical, nos hemos propuesto realizar una adaptación y validación de la EME-E en dicho contexto y realizar una evaluación preliminar de sus propiedades psicométricas. En definitiva, los objetivos que nos proponemos en este trabajo son: (a) adaptar la escala al contexto de la educación musical, (b) evaluar la validez de constructo de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) y un análisis de correlaciones entre las diferentes subescalas (c) evaluar la fiabilidad, en concreto, la consistencia interna y la estabilidad temporal y (d) evaluar las diferencias de género en cada uno de los factores.

MÉTODO

Participantes

Tomaron parte en este estudio 225 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas, España, 99 hombres y 126 mujeres, con una media de edad de 19.75 años ($DT = 7.6$). Para evaluar la estabilidad temporal, se utilizó una segunda muestra formada por 57 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas, España, 33 hombres y 24 mujeres, con una media de edad de 21.17 años ($DT = 8.3$), que completaron la escala en dos ocasiones, con un intervalo de siete semanas.

Instrumentos

Tras ser evaluada la comprensión de la redacción de los items de la EME-E por una comisión de expertos en motivación educativa formada por profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas, se adaptaron los items de la escala modificando la redacción de los mismos. La escala está formada por 28 items distribuidos en siete subescalas de cuatro items cada una que evalúan los tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes), tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Cada uno de los items son respuestas a la pregunta “¿Por qué va usted al Conservatorio?” y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 7 puntos desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*, con una puntuación intermedia (4) *Se corresponde medianamente*.

Procedimiento

Inicialmente se solicitó permiso al director del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas y se le expuso los objetivos del estudio; posteriormente, se informó a los profesores del motivo de la

**ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA...**

investigación y de las características de la recogida de datos. Una vez obtenido el permiso por parte del director, se solicitó por escrito a los padres su consentimiento para la participación de los estudiantes en el estudio. En las aulas se les explicó las razones del estudio y se les informó que la participación era voluntaria y confidencial para evitar el posible efecto de la deseabilidad social; al mismo tiempo, se les instó a responder con la máxima sinceridad. La administración de la escala tuvo lugar de forma colectiva en las respectivas aulas y en una sola sesión. El investigador estuvo presente durante todas las aplicaciones y se proporcionó a los estudiantes la ayuda necesaria para la correcta cumplimentación. Finalmente, se agradeció a los estudiantes su colaboración.

RESULTADOS*Análisis descriptivos*

Los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems utilizados en este estudio se muestran en la Tabla 1. Como se puede observar, en general, los valores de asimetría están por debajo del valor 2 excepto en los ítems 5, 19 y 26 y los valores de la curtosis están por debajo del valor 7, excepto en los ítems 19 y 26, lo que indica semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West y Finch (1996). Asimismo, el coeficiente de Mardia fue de 174.58, lo que supone una anormalidad multivariada elevada. A partir de estos resultados se utilizó la estimación de máxima verosimilitud y el procedimiento de bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones (Byrne, 2001).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la EME-E

Ítems	M	DT	Asimetría	Curtosis
1. Porque quiero ser un músico famoso	2.48	1.63	1.05	.35
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a tocar un instrumento musical	5.94	1.36	-1.39	1.53
3. Porque pienso que el conservatorio me ayudará a obtener una mayor preparación en la profesión que he elegido	4.69	1.99	-.45	-1.01
4. Por el placer que siento cuando comunico al oyente mis propias ideas musicales	4.76	1.69	-.48	-.54
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio	1.75	1.47	2.27	4.52
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios musicales	5.22	1.53	-.76	.01
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar unos estudios musicales	3.99	2.06	-.01	-1.35
8. Por poder conseguir en el futuro un trabajo de prestigio	4.05	2.03	-.03	-1.22
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí	4.86	1.71	-.57	-.41
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mundo laboral en la especialidad que me gusta	4.53	2.05	-.39	-1.09
11. Por el placer de interpretar diferentes estilos musicales	5.03	1.63	-.59	-.32
12. En su momento, tuve buenas razones para entrar en el conservatorio; pero, ahora me pregunto si debería continuar en él	2.23	1.86	1.43	.80
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	5.00	1.57	-.65	-.08
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante	3.21	1.83	.49	-.77
15. Porque en el futuro quiero tocar en una gran orquesta profesional	3.68	2.16	.19	-1.34
16. Por la satisfacción de aprender más sobre la música clásica	4.68	1.74	-.54	-.48
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi vocación profesional	4.09	1.95	-.08	-1.16
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por estudiar las obras musicales compuestas por compositores clásicos	4.07	1.86	-.06	-.90
19. No sé porqué voy al conservatorio y francamente, me trae sin cuidado	1.44	1.19	3.18	10.0
20. Por la satisfacción que siento cuando logro resolver con éxito las dificultades técnico-expresivas de mi instrumento	5.13	1.47	-.52	-.13



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

21. Para demostrarme que soy una persona con aptitudes musicales	4.46	1.79	-.36	-.76
22. Para tener una buena posición económica en el futuro	3.72	1.99	.14	-1.19
23. Porque mis estudios musicales me permiten continuar aprendiendo muchas cosas diferentes que me interesan	5.12	1.55	-.62	-.21
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	4.44	1.84	-.30	-.98
25. Porque me gusta "meterme de lleno" cuando toco con mi instrumento diferentes estilos musicales	4.84	1.77	-.46	-.67
26. No lo sé; no consigo entender porqué estoy en el conservatorio	1.48	1.17	2.76	7.37
27. Por la satisfacción que a nivel personal me produce el conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios musicales	4.58	1.68	-.37	-.57
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios musicales	4.44	1.86	-.39	-.81

Análisis factorial confirmatorio

La estructura factorial de la escala fue evaluada con un AFC a través del programa AMOS 6.0, utilizando la estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianzas entre los items como entrada para el análisis de datos. Asimismo, se procedió a realizar un bootstrapping con un remuestreo de 500 muestras con un intervalo de confianza del 90 % para determinar el sesgo entre los valores estimados en nuestra muestra y los valores medios obtenidos en el remuestreo. Las diferencias entre los estimadores (pesos de regresión, varianzas, covarianzas y errores de medida) no fueron significativas y, al considerar los intervalos de confianza del sesgo, estos fueron distintos de cero y significativos, por lo que podemos asumir la robustez de los índices obtenidos mediante la estimación de máxima verosimilitud.

El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajustes absolutos y relativos que incluyeron el IFI que es muy consistente e indica mejoras en el ajuste del modelo por grados de libertad en comparación con la línea base del modelo independiente y que debe tener un valor igual o superior a .90 (Shumacker y Lomax, 1996), el CFI porque es más fácil de interpretar que otros índices e indica reducciones en ajustes pobres, cuyo valor debe ser igual o superior a .90 para aceptar el modelo (Shumacker y Lomax, 1996), el índice SRMR que minimiza el problema derivado del tamaño de la muestra y en el que valores de .06 o menores indican un excelente ajuste y valores de .08 o menores indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999) y el RMSEA como un índice que proporciona una medida de discrepancia por grado de libertad e indica que el modelo basado en la muestra utilizada representa a la población cuando su valor es menor o igual que .05, considerándose un ajuste aceptable cuando es inferior a .08 (Jöreskog y Sörbom, 1993).

El AFC inicial de los siete factores correlacionados que se corresponden con las siete subescalas, mostró un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 823.69$, $df = 329$, $p < .01$), con un IFI = .84, CFI = .84, RMSEA = .08 (90 % CI = .07 - .09) y SRMR = .07. Atendiendo a los índices de modificación, se establecieron siete interacciones de errores estandarizados y se llevó a cabo un nuevo análisis cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo, con valores de IFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .06 (90 % CI = .05 - .07), SRMR = .06 y un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 649.50$, $df = 322$, $p < .01$).

Correlaciones entre las subescalas

Las correlaciones entre las subescalas deberían demostrar la presencia de un continuo desde la amotivación hasta la MI (Deci y Ryan, 1985), de tal forma que deberíamos encontrar correlaciones altas y positivas entre las subescalas adyacentes y correlaciones negativas entre las subescalas opuestas en el continuo. Para probar la presencia de esas formas específicas de asociación basadas en la teoría de la autodeterminación fueron analizadas las correlaciones entre las siete subescalas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson.

En la tabla 2 podemos observar que las correlaciones entre los tres tipos de MI son fuertes y positivas, con valores entre .72 y .75 ($p < .01$). Asimismo, observamos que las correlaciones entre subescalas adyacentes son más altas (p.e. entre regulación externa y regulación introyectada, $r = .48$, $p < .01$) que entre aquellas subescalas más alejadas (p.e. entre regulación externa y MI al conocimiento $r = .24$,

**ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA...**

$p < .01$). De la misma forma, aquellas escalas más opuestas en el continuo (p.e. entre amotivación y MI al logro, $r = -.43$) presentan correlaciones más negativas que las intermedias (p.e. entre regulación introyectada y regulación externa, $r = .48$).

No obstante, es necesario destacar que se observan algunas desviaciones respecto del modelo propuesto y que hacen referencia a la subescala regulación identificada que presenta una correlación ligeramente más alta con MI a las experiencias ($r = .47$), que está más alejada en el continuo que con regulación introyectada ($r = .44$). De la misma forma, la subescala regulación introyectada presenta una correlación más alta con MI al logro ($r = .57$) que con regulación identificada ($r = .44$) que es adyacente.

Fiabilidad

La consistencia interna de las siete subescalas fue evaluada con el alfa de Cronbach y los valores obtenidos se situaron entre .73 y .83 (Tabla 2).

La estabilidad temporal de la escala se evaluó a partir de una muestra de 57 estudiantes que completaron la escala en dos ocasiones, con un intervalo de siete semanas. Los resultados del pretest oscilaron entre .61 y .81 y los resultados del posttest entre .71 y .86, situándose los valores de la correlación test-retest entre .41 y .65.

Tabla 2. Correlaciones entre las siete subescalas de la EME-E y valores alphas en la diagonal

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7
1. Amotivación	.83	-.08	-.09	-.19*	-.35*	-.43*	-.41*
2. Regulación externa		.77	.48*	.67*	.34*	.24*	.36*
3. Regulación introyectada			.76	.44*	.57*	.44*	.41*
4. Regulación identificada				.78	.42*	.44*	.47*
5. MI al logro					.81	.72*	.72*
6. MI al conocimiento						.73	.75*
7. MI a las exp. estimulantes							.81

* $p < .01$

Diferencias de género

Para determinar la validez predictiva del instrumento se analizaron las diferencias de género mediante un análisis de varianza multivariado (MANOVA) que reveló un efecto significativo de género en las siete subescalas, $F(1, 225) = 5.41$, $p < .01$. El análisis univariado mostró que existen diferencias significativas en las subescalas regulación externa $F(1, 225) = 5.44$, $p < .01$, regulación identificada, $F(1, 225) = 4.26$, $p < .01$ y MI a las experiencias estimulantes, $F(1, 225) = 5.35$, $p < .01$, donde los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres. Sin embargo, el tamaño del efecto para estas diferencias fue pequeño ($\eta^2 = .02$, para las tres subescalas).

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue adaptar y realizar un análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez et al., 2005) en el contexto de la educación musical.

Respecto a la validez de la versión adaptada, los resultados revelan una estructura de siete factores correlacionados con siete interacciones entre errores estandarizados. Los valores de los índices de ajuste fueron aceptables y similares a los encontrados en estudios anteriores utilizando muestras canadienses (Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992), estadounidenses (Cokley et al., 2001), español-



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

las (Núñez et al., 2005) y griegas (Barkoukis et al., 2008), lo que demuestra que la estructura teórica de las siete subescalas constituye un modelo oblicuo. Además, todos los pesos factoriales fueron estadísticamente significativos con valores estandarizados por encima de .50 contribuyendo significativamente a la evaluación del constructo de interés, lo que corrobora la estructura de siete factores.

En lo referente a las correlaciones entre las subescalas consideramos que, en general, se observa un continuo de autodeterminación, tal y como postula la TAD (Deci y Ryan, 1985). Asimismo, se encontraron correlaciones altas y significativas entre las tres subescalas de MI, de acuerdo a lo postulado por Vallerand et al. (1993), Cokley (2000) y Cokley et al. (2001), lo que indica que los tres tipos de MI se encuentran al mismo nivel en el continuo. Sin embargo, la subescala de regulación introyectada presenta correlaciones más fuertes con la subescala MI al logro que con las subescalas de regulación externa e identificada, siendo este resultado semejante a los encontrados por estudios anteriores (Cokley et al., 2001; Fairchild et al., 2005; Núñez et al., 2005; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1993) y que podría indicar que esta subescala representa un estadio de motivación más autodeterminado de lo que indica el continuo, por lo que, en el contexto de la educación musical, la diferencia entre la MI y la ME pueden no ser tan categórica como propone la TAD. En el estudio de Vallerand, Fortier y Guay (1997) la regulación introyectada mostró niveles más altos en aquellos estudiantes que persistían en sus estudios que en aquellos que los abandonaban, por lo que es manifiesta su importancia al menos en este contexto.

Respecto a la fiabilidad de la escala, los resultados muestran que las subescalas de la versión adaptada al contexto de la educación musical presentan adecuados niveles de consistencia interna, en consonancia con lo encontrado en los estudios de validación de la escala por otros autores (Barkoukis et al., 2008; Cokley et al., 2001; Núñez et al., 2005; Núñez et al., 2006; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992). Por otra parte, las correlaciones test-retest mostraron una aceptable estabilidad temporal tras un periodo de siete semanas, en consonancia con los resultados de estudios anteriores (Barkoukis et al., 2001; Núñez et al., 2005; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989 y Vallerand et al., 1992).

Los resultados mostraron diferencias de género en las subescalas regulación externa, regulación identificada y MI a las experiencias estimulantes, donde los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con precaución puesto que el tamaño del efecto para estas diferencias fue pequeño. Teniendo en cuenta esta apreciación, los resultados son discordantes con la mayoría de los estudios realizados anteriormente donde se ponía de manifiesto un perfil más autodeterminado en las mujeres (Barkoukis et al., 2008; Núñez et al., 2005; Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1992). Sin embargo, coincide, en general, con los resultados de Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios (2001), que encontraron que los hombres presentan valores más altos en amotivación, regulación introyectada y MI al logro. Estas diferencias pueden deberse a factores relativos al entorno como la localización de la muestra y a factores personales como la personalidad o el estatus socioeconómico.

Como conclusión, los resultados confirman parcialmente la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand et al. (1992). Además, la consistencia interna y las correlaciones test-retest fueron elevadas en todas las subescalas apoyando la fiabilidad de la versión adaptada de la escala EME-E y, finalmente, consideramos que existen evidencias que apoyan la validez de constructo de la escala. Por todo ello, esta versión supone una adecuada adaptación de la versión original de la escala y los resultados ofrecen apoyo preliminar para su utilización en el contexto de la educación musical para evaluar los diferentes tipos de motivación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. y Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.

**ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN PRELIMINAR DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA...**

- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Erlbaum.
- Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, F. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (3), 331-358.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shumacker, R. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sobral, D. T. (2003). Motivacao do aprendiz de medicina: uso da escala de motivacao acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. y Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8(3), 526-537.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009