

Propiedades psicométricas del “Sport Motivation Scale” adaptado a la danza

Psychometric properties of the “Sport Motivation Scale” adapted to dance

Propriedades psicométricas da “Escala de Motivação Esportiva” adaptada à dança

Ibáñez-Granados, D.¹, Ortiz-Camacho, M.M.² y Baena-Extremera, A.^{2*}

1 Dpto. de Educación, Universidad de Almería, España.

2 Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, España.

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar las propiedades psicométricas de la versión en castellano del SMS adaptado a la Danza (SMS-D) en sus tres modelos de 3, 5 y 7 factores. Se utilizó una muestra de 174 alumnos (165 de sexo femenino = 94.8%; 9 de sexo masculino = 5.2%) con edades comprendidas entre 10-17 años ($M = 11.37$; $DT = .862$). Todos los alumnos pertenecen a los cinco Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía de las provincias de Granada, Almería, Cádiz, Córdoba y Sevilla. Como instrumento se utilizó la escala *Sport Motivation Scale* validada al castellano y para Educación Física adaptándola a la Danza, así como algunos datos sociodemográficos. Se analizaron las propiedades psicométricas de esta escala junto a un análisis exploratorio y confirmatorio en sus tres versiones. Los análisis apoyan que los tres modelos podrían ser utilizados según los datos del análisis factorial exploratorio, aunque sugerimos como mejor opción el modelo de siete factores en el ámbito de la Danza.

Palabras clave: Danza, motivación, conservatorio, propiedades psicométricas, SMS.

Abstract: The aim of this research was to analyze the psychometric properties of the SMS spanish version adapted to Dance (SMS-D) in its three models of 3, 5 and 7 factors. Aged 10 to 17 years ($M = 11.37$, $SD = .862$), a sample of 174 students (9 Male = 5.2%; 165 Female = 94.8%) was used. All students belong to the five Professional Conservatories of Dance in Andalusia the provinces of Granada, Almería, Cádiz, Córdoba and Sevilla. As the Sport Motivation Scale instrument validated the spanish Physical

Education and adapting it to the Dance, as well as some demographic data scale is used. The psychometric properties of this scale were analyzed with exploratory and confirmatory analysis in its three versions. The analyzes support the three models could be used according to data from exploratory factor analysis, although we suggest as the best option the seven-factor model in the field of dance.

Keywords: Dance, motivation, conservatory, psychometric properties, SMS.

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar as propriedades psicométricas da versão castelhana SMS adaptado à dança (SMS-D) em seus três modelos de fatores 3, 5 e 7. Idade entre 10 e 17 anos ($M = 11.37$; $DT = .862$), uma amostra de 174 alunos (9 do sexo Masculino = 5.2% 165 Feminino = 94.8%) foi utilizado pertence a estudantes. Todos cinco Conservatórios profissionais de Dança na Andalusia as provincias de Granada, Almería, Cádiz, Córdoba e Sevilha. Como o instrumento Sport Motivation Scale validou o castelhano Educação Física e adaptando-o à Dança, bem como alguma escala de dados demográficos foi usado. Foram analisadas as propriedades psicométricas desta escala com uma análise exploratória e confirmatória em três versões. Os análises apoiar os três modelos poderiam ser utilizados de acordo com dados da análise factorial exploratória, embora sugerimos como a melhor opção do modelo de sete fator no campo da dança.

Palavras-chave: Dança, motivação, conservatório, propriedades psicométricas, SMS.

Introducción

Los estudios sobre motivación han proliferado en los últimos años, debido entre otras razones, a que están ayudando a explicar muchas decisiones personales que antes eran difíciles de comprender. La motivación como tal no es una variable aislada, sino que se ve afectada por factores sociales como el contexto familiar y escolar, así como por factores personales como los afectivos, cognitivos y de personalidad, que influirán en la constancia y perseverancia de nuestro alumnado.

Para poder comprender mejor esta variables y sus posibles influencias, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000) nos puede ser de gran utilidad. Esta teoría

está considerada como una macro-teoría de la motivación humana relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad de los individuos dentro de contextos sociales. En ella se analiza el grado en el que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, lo que nos indica en qué medida las acciones son realizadas al nivel más alto de reflexión y compromiso con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Es una teoría de la motivación y la personalidad cuya evolución se ha realizado a través de cuatro mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica, la teoría de las necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad, todas ellas desarrolladas para explicar los variados fenómenos basados en la motivación de las personas. Esta teoría clasifica la motivación en tres tipos: la Motivación Intrínseca (MI), definida como la participación

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Dra. Delia Ibáñez-Granados. Dpto. de Educación. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Almería (España). Ctra. Sacramento s/n La Cañada de San Urbano 04120. E-mail: deibanez@ual.es

en una actividad por el placer al realizarla, siendo el nivel más alto de autodeterminación (Vallerand, Deci y Ryan, 1987) relacionada con el interés, el disfrute y la satisfacción al realizar la actividad. Otro tipo es la Motivación Extrínseca (ME), referida a que la actividad es realizada por determinados agentes externos o recompensas, que se divide a su vez de mayor a menor nivel de autodeterminación en: regulación integrada, identificada, introyectada y externa (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000), siendo la integrada una variable con cierta discusión (Baldwin y Caldwell, 2003).

Y por último, la amotivación (AMO), que corresponde al grado más bajo de autodeterminación (García-Calvo, 2004) donde no existe en la persona motivación alguna para la práctica de la actividad, asociado a la falta de intención (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996), al sentimiento de incompetencia para llevar a cabo la actividad (Bandura, 1986), incluso a resultados no esperados.

La motivación en Danza es de relevante importancia para que los bailarines persistan en una actividad de enseñanza-aprendizaje donde se encuentran no solo exigencias físicas, sino también importantes exigencias psicológicas, que le acompañarán a lo largo de su carrera y que serán claves en la eficacia y rendimiento del alumnado. Es por lo que debemos atender no solo a la parte motriz sino también a la mental, donde la mente se encuentre en un estado óptimo para favorecer a que los bailarines se sientan cada día satisfechos en las clases que reciben (Fuentes, 2007) y en las actuaciones que realizan.

Son muchas las similitudes entre deportistas y bailarines, pero debemos diferenciar las particularidades de la Danza que la hacen distinta al deporte en general (García-Dantas y Caracuel, 2011). Los estudios de Danza en los Conservatorios Profesionales, poseen unas características singulares, ya que presentan una carga lectiva de entrenamiento diario desde edades muy tempranas, que requieren de un importante esfuerzo físico-mental. Además, estos estudios van acompañados de pruebas y exámenes de nivel que deben compaginarse con las enseñanzas académicas obligatorias (primaria y secundaria). Por lo que vista la complejidad de cursar ambas enseñanzas paralelamente, será de relevante importancia conocer el estado motivacional de nuestro alumnado de Danza que podrá oscilar desde el grado más alto de motivación autodeterminada hasta el más bajo o amotivación, siendo los más motivados los que tengan indicios de continuar y permanecer en la práctica de esta disciplina (García-Dantas y Caracuel, 2011; Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez, González y López, 2012) por encima del gran esfuerzo, requerimiento técnico y carga lectiva de las enseñanzas obligatorias.

A pesar de ello, los estudios sobre motivación en Danza aún escasean, siendo muy pocos los que presentan cierto rigor metodológico.

Para poder evaluar la motivación, Brière, Vallerand, Blais y

Pelletier (1995), tomando como referente la Teoría de la Autodeterminación y basándose en el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación (Vallerand et al., 1992), elaboraron en el ámbito del deporte y la actividad física la "Échelle de Motivation dans les Sportif" (EMS). Dicho instrumento, estaba compuesto de 28 ítems y 7 subescalas entre las que se encuentran los diferentes tipos de motivación y la amotivación, que medirán la autodeterminación en los deportes, estas son: la MI (hacia el Conocimiento, de Estimulación y de Ejecución), la ME (Identificada, Introyectada y Regulación externa) y la AMO. Posteriormente, dicha escala fue traducida en versión inglesa dando lugar a la denominada Sport Motivation Scale (SMS) (Pelletier et al., 1995), siendo una de las más utilizadas para medir la motivación en el ámbito deportivo. En el campo de la Educación Física, las validaciones existentes se encuentran a partir de los trabajos de Balanguer, Castillo y Duda (2007) y de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013).

En referencia a los resultados obtenidos en el análisis de validación y fiabilidad de la SMS, Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006) mostraron una fiabilidad satisfactoria (*alfas* entre .70 y .80) y aceptable consistencia al modelo 7 factores en una muestra de deportistas de la Comunidad Autónoma de Canarias. Por otro lado, Moreno et al. (2008), Moreno, Cervelló, Zomeño y Marín (2009a), Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz (2009b) obtuvieron una consistencia y fiabilidad aceptable en alumnos de Educación Física en secundaria. Igualmente, Goudas, Biddle y Fox (1994) y Ntoumanis (2001) obtuvieron un nivel de fiabilidad satisfactorio en la adaptación de la EMS a la Educación Física con 5 factores, mientras que Alexandris, Tsorbatzoudis y Grouios (2002) obtuvieron resultados similares con el modelo de 3 factores. Teniendo en cuenta estos trabajos, la repercusión de este instrumento ha sido tal, que éste se ha traducido a diversos idiomas, como al portugués (Bara et al., 2011), al alemán (Burtscher, Furtner, Sachse y Burtscher, 2011), al brasileño (Filho, Andrade, Miranda, Nunez, Martin-Albo y Ribas, 2010), o al italiano con 7 factores (Candela, Zucchetti, y Villosio, 2014), entre otros.

No obstante, hay que resaltar la escasez de trabajos relacionados en el ámbito de la Danza, concretamente en las Enseñanzas Básicas de Danza impartidas en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía. Aunque si destacamos algunos existentes como el trabajo de Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y García-Calvo (2010) en escuelas de Danza (clásica y contemporánea), midiendo el nivel de Autodeterminación, las necesidades psicológicas básicas y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés. Este trabajo mostró que la motivación intrínseca y la percepción de competencia son predictores de la utilización de las estrategias orientadas a la tarea en bailarines, mientras que la desmotivación se relacionaba con estrategias orientadas a la evitación.

Con esta misma muestra, Amado et al. (2011) relacionaron las variables de la Teoría de la Autodeterminación y la satisfacción de necesidades básicas con la fluidez disposicional, señalando en los resultados que los practicantes de Danza con mayores niveles de autodeterminación, relación con los demás y competencia, tienen mayor disposición a experimentar un estado de rendimiento óptimo, siendo la MI en los alumnos de Danza clásica mayor que los de Danza contemporánea. Así mismo, en consonancia con estos datos Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) con una muestra de 75 estudiantes de Danza clásica del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba entre 12-18 años analizaron la motivación junto con, la autoestima y la imagen corporal, en relación con la influencia sobre el rendimiento. Por otro lado García-Dantas y Caracuel (2011) en su estudio con 119 estudiantes de Danza (1º, 2º y 3º de Grado Profesional) en el Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla encontraron que la MI y la competencia percibida juegan un papel esencial en la continuidad de estos alumnos. Acorde a este estudio, Amado et al., (2012) con 332 bailarines (89 Danza clásica, 159 Danza contemporánea y 84 Danza española) entre los 12-45 años de diferentes Conservatorios Profesionales de Danza españoles, encontraron que los participantes con mayor percepción de competencia y MI muestran mayor intención de seguir practicando mientras que los que están más desmotivados (AMO) reflejan mayor propósito de abandono.

Debido a la importancia que tienen estos aspectos en la Danza, el promover a los alumnos hacia una motivación intrínseca les hará que su participación, esfuerzo y superación diaria sean realizados por el propio placer y satisfacción que experimentan al bailar en las clases, lo cual favorecerá en el rendimiento académico y persistencia en la actividad (Requena-Pérez et al., 2015). Por el contrario, si su motivación es promovida por factores externos (ME), no realizándose por su propio placer y disfrute, como satisfacer demandas externas, existir premios o evitar castigos, estos alumnos podrán llegar a perder la intención de practicarla, mostrando una pérdida de interés y falta de competencia, lo que les podrá llevar al abandono (Amado et al., 2012; García-Dantas y Caracuel, 2011).

Tras revisar los trabajos e investigaciones sobre las diferentes versiones del SMS podemos afirmar que se desarrollan su mayoría en el ámbito del deporte y la actividad física, siendo inexistentes en el ámbito de la Danza, aunque si existen algunos datos sobre motivación. Por todo lo anterior, para este trabajo planteamos como hipótesis de partida, que el SMS es un instrumento que se adaptará perfectamente en sus tres versiones a la Danza, como ya ocurre en otros trabajos en el ámbito de la Educación Física (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2013). Teniendo en cuenta la hipótesis anterior, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis por procedimientos confirmatorios y estudios psicométricos

de los tres modelos del SMS para identificar cuál de ellos se adapta mejor a la Danza y poder así hacer una aportación novedosa para evaluar la motivación en los bailarines.

Método

Participantes

La muestra de este estudio estaba compuesta por un total de 174 alumnos (165 sexo Femenino = 94.8%; 9 sexo Masculino = 5.2%) que cursan su último año en las Enseñanzas Básicas de Danza pertenecientes a cinco Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía de los seis existentes. El rango de edad estuvo comprendido entre 10 y 17 años ($M = 11.37$; $DT = .862$), siendo la edad media de las chicas 11.38 ($DT = .873$) y la de los chicos 11.11 ($DT = .601$).

Instrumentos

Escala de Motivación Deportiva (SMS). Para medir la motivación se utilizó la escala validada al castellano por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), del instrumento denominado Sport Motivation Scale (SMS) adaptado a la Educación Física (EF). Dicho instrumento fue traducido al inglés por Pelletier et al., (1995) cuyas propiedades psicométricas coinciden con la escala original Échelle de Motivation dans les Sportif (EMS; Brière et al., 1995). Las respuestas se califican en una escala de artículos politómicos y oscilaron entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). La versión española del SMS de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) fue adaptada a la Danza, Escala de Motivación en Danza (SMS-D), ya que su objeto de estudio era la EF, y nosotros requeríamos de su uso en un ámbito totalmente distinto, como es el de la Danza. En el caso de la Danza, se trata de estudios de régimen especial no obligatorios, donde el alumnado es mayoritariamente femenino, cursando diferentes asignaturas como Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española, Baile flamenco y Música aplicada a la Danza, que les llevará a una formación básica de las diferentes especialidades para posteriormente elegir en cuál de ellas se perfeccionarán a nivel profesional, o simplemente recibirán una educación artística que les enriquecerá para siempre.

El cuestionario consta de 28 ítems cuya redacción fue adaptada al ámbito de la Danza (ej.: ítem 2 "Por el placer de saber más sobre actividades de danza", ítem 7 "Porque en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás", ítem 8 "Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles", ítem 14 "Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a", ítem 18 "Por las intensas emociones que experimento cuando practico una ac-

tividad de danza que me gusta”, ítem 23 “Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente”, ítem 25 “Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza”, ítem 26 “Porque debo adquirir hábitos de practicar danza”, ítem 27 “Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar”), encabezados por la frase introductoria (“Participo y me esfuerzo en las clases de Danza...”). De este modo, se realizaron cambios en diferentes palabras o vocablos para adaptarlas a la edad y contexto del alumnado (ej.: estimulante por excitante, estrategias por formas, ejecución por bailar, establezco por propongo), redactando el inicio de cada ítem para hacer una lectura más fácil como continuidad de la frase introductoria (ej.: por, aunque, porque, para, a menudo).

Para medir la motivación, la agrupación de los ítems varió atendiendo al modelo analizado: en el modelo de 3 factores (SMS-D3) se agrupó como MI (12 ítems), ME (12 ítems) y AMO (4 ítems); en el modelo de 5 factores (SMS-D5) como MI (12 ítems), ME Identificada (4 ítems), ME Introyectada (4 ítems), ME Regulación externa (4 ítems) y AMO (4 ítems); en el modelo de 7 factores (SMS-D7) como MI al Conocimiento (4 ítems), MI hacia la Autosuperación (4 ítems), MI hacia la Estimulación (4 ítems), ME Identificada (4 ítems), ME Introyectada (4 ítems), ME Regulación externa (4 ítems) y AMO (4 ítems).

Datos sociodemográficos. Se recogieron además algunos datos sociodemográficos de los participantes como el sexo y edad.

Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación se obtuvo el permiso de la dirección, profesorado y padres de los diferentes Conservatorios Profesionales de Danza, informándoles de los objetivos de la misma.

Posteriormente se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo de estudio, de la participación voluntaria y del tratamiento confidencial de sus repuestas comunicándoles que no existían repuestas correctas ni incorrectas para las que se les pedía la máxima

sinceridad.

Los cuestionarios con una duración 15-20 minutos, se completaron en el aula estando siempre presente el investigador que manifestó la posibilidad de consultarle cualquier duda durante el proceso.

Análisis de los datos

En primer lugar se realizó un análisis de la estructura interna del instrumento, a través del análisis factorial exploratorio (AFE). Seguidamente, se estudiaron cada uno de los ítems y su homogeneidad en la escala y los factores, determinando la consistencia interna de cada dimensión mediante el alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y mediante la varianza media extraída (AVE). Posteriormente, se llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) de dicho instrumento usando LISREL 8.80. En último lugar, se analizaron las diferencias por sexo y edad mediante un análisis multivariante.

Resultados

Análisis de la estructura interna

Siguiendo la mayoría de trabajos publicados sobre este instrumento, en primer lugar se llevó a cabo un AFE para el modelo de tres factores utilizando el método de extracción de componentes principales (PCA), requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es aceptable (.868) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(378)} = 1958.619, p < .000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en 3 factores. Con un porcentaje total de varianza explicada del 45.51%, los resultados manifiestan la estructura dimensional en tres factores con saturaciones de los ítems por encima del .41, a excepción del ítem 17 (.52) que pertenece al factor 2 de ME pero sale como ítem del factor 1 MI, y del ítem 21 que no aparece en ningún factor no alcanzando el coeficiente de visualización de .40 (Tabla 1).

Tabla 1. Saturaciones factoriales y comunalidades del modelo de tres factores.

Escala:		
	Saturaciones Factoriales	h^2
Motivación Intrínseca ($\alpha = .89$)		
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.	.57	.34
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.	.58	.36
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.	.64	.42
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar, adecuadamente las actividades de danza más difíciles.	.61	.42
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	.73	.59
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.	.61	.51
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	.69	.55
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	.52	.43
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.	.72	.52
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	.63	.50
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.	.77	.63
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.	.63	.41
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.	.72	.55
Motivación Extrínseca ($\alpha = .84$)		
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.	.63	.44
7. Porque, en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.	.52	.36
9. Porque es una manera de estar en forma.	.58	.42
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.	.57	.46
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	.43	.43
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.	.42	.37
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	.72	.58
21. Porque me sentiría mal si no participase.	-	.17
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.	.66	.46
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.	.68	.49
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.	.62	.49
Amotivación ($\alpha = .63$)		
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.	.60	.38
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.	.69	.48
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.	.66	.46
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.	.71	.50

Nota. Saturaciones factoriales .40; h^2 = extracción.

Análisis de ítems y homogeneidad de la escala

En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento original (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995; Balaguer et al., 2007). Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) $\geq .30$, desviación típica (DT) > 1 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 (Tabla 2).

Los ítems del factor 1 (MI) presentaron valores medios entre 5.75 del ítem 1 a 6.41 del ítem 8. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .89$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .48$. Los ítems del factor 2 (ME) presentaron valores medios que van de 3.32 del ítem 16 a 6.03 del ítem 11. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .84$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .35$.

Finalmente, los ítems del factor 3 (AMO) presentaron valores medios entre 2.33 para el ítem 19 y 2.88 para el ítem 5.

Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .63$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .37$.

Autores como Carretero-Dios y Pérez (2007) recomiendan realizar un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión (CC). En el presente trabajo, la correlación entre la puntuación de cada ítem y la puntuación total en cada uno de los componentes fueron $CC \geq .50$, mostrando correlaciones positivas con las dimensiones teóricas a las que pertenecen (MI, ME y AMO), destacando la más baja

como el ítem 21 ($r = .48^{**}$); no obstante, como el CCIT-c presentó valores $\geq .30$ no se recomienda por este estadístico eliminación de ningún ítem, puesto que tampoco mejoraban los valores de alfa. Hay que destacar, que con respecto a la asimetría y curtosis, algunos de los ítems muestran valores fuera de los rangos permitidos, como el ítem 8, 12, 13, 18, 23, 27, entre otros. A pesar de ellos, el resto de valores se mantienen en los rangos establecidos para evitar eliminarlos, pero a pesar de ello, se tendrán en cuenta para los siguientes análisis.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N = 174).

Escala:	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Motivación Intrínseca ($\alpha = .89$)							
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.	5.75	1.56	.48	.59	.89	-1.23	.76
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.	6.05	1.37	.53	.62	.90	-1.62	1.98
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.	5.77	1.54	.57	.66	.89	-1.45	1.65
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles.	6.41	1.25	.57	.64	.89	-2.68	7.06
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	6.32	1.24	.71	.76	.88	-2.23	4.91
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.	5.99	1.38	.64	.71	.88	-1.75	3.01
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	6.22	1.35	.67	.73	.88	-2.08	4.09
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.	6.25	1.30	.63	.70	.88	-2.10	4.18
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	5.77	1.58	.61	.70	.88	-1.25	.66
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.	6.29	1.19	.72	.77	.88	-2.21	5.27
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.	6.16	1.24	.56	.63	.89	-1.79	3.13
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.	6.37	1.09	.65	.70	.88	-2.26	5.62
Motivación Extrínseca ($\alpha = .84$)							
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.	3.88	2.47	.43	.57	.83	.02	-1.67
7. Porque, en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.	5.36	1.92	.51	.61	.82	-.95	-.33
9. Porque es una manera de estar en forma.	5.69	1.66	.53	.61	.82	-1.16	.36
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.	4.87	2.01	.58	.66	.82	-.69	-.72
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	6.03	1.47	.44	.52	.83	-1.94	3.51
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.	5.07	2.07	.47	.57	.83	-.82	-.71
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	3.32	2.22	.55	.65	.82	.44	-1.27
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	6.02	1.40	.47	.54	.83	-1.81	3.17
21. Porque me sentiría mal si no participase.	4.24	2.27	.35	.48	.84	-.21	-1.47
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.	3.67	2.26	.53	.64	.82	.25	-1.44
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.	4.25	2.26	.59	.69	.82	-.24	-1.41

Escala:	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.	4.70	2.04	.62	.70	.82	-.55	-.90
Amotivación ($\alpha = .63$)							
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.	2.52	2.06	.37	.67	.59	1.04	-.40
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.	2.88	2.04	.41	.66	.56	.66	-.98
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.	2.33	1.97	.43	.70	.55	1.35	.38
28. A menudo me digo a mi mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.	2.34	1.98	.43	.70	.54	1.34	.40

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; CCIT-c = Coeficiente de Correlación Corregido ítem-total; CC = Correlación de cada ítem con la otra dimensión.

Análisis factorial confirmatorio

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original del SMS, propuesta teóricamente por Pelletier et al. (1995), traducida al castellano por Balaguer et al. (2007) y validada por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales. Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos: el valor p , asociado con el estadístico Chi-cuadrado (χ^2); la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl); χ^2/gl ; GFI (índice de bondad de ajuste). Entre los índices relativos: NFI (índice de ajuste normalizado), NNFI (índice de ajuste no normativo) y CFI (índice de ajuste comparativo). También el RMSEA (error de aproximación cuadrático medio), como índice incremental. Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor t es > 1.96 ($p < .05$).

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el *test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa* (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la *curtosis normalizada multivariante* del SMS adaptado a la Danza fue: 21.76 (*Mardia-Based-Kappa* = .161). El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior = 1.021; límite inferior = .979), lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *weighted least squares* (WLS) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (1993). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos. Se hipotetizó un modelo para tres, cinco, y siete factores, como se recogen en los diferentes trabajos ya realizados sobre este instrumento y atendiendo a las sugerencias de Markland (2007), sobre este tipo de análisis. En el *Path Diagram* del modelo de siete factores destaca la inexistencia de valor de carga factorial y de error de medición en el ítem 27 y en el de cinco factores en el ítem 22, lo cual indica que deberían ser revisados (Figura 1).

Todos los ítems presentaron valores $> .05$ en la fiabilidad individual (R^2) en los tres modelos, siendo el ítem 21 el que más problemas presentó, siendo el valor en el modelo de tres factores $R^2 = .191$, de cinco factores $R^2 = .211$ y de .216 en el modelo de siete dimensiones.

En la Tabla 3, se detallan los índices de bondad de ajuste, tanto relativos como absolutos. Tras observar los datos, se aprecia como los tres modelos presentan los valores entre los límites establecidos para ser aceptables. A pesar de ello, el Índice de Validación Cruzada Esperada (ECVI), es menor en el en el modelo de 7 factores que en el resto, por lo que nos indica que dicho modelo presenta un mejor ajuste, coincidiendo también con mejores valores en otros índices, como el RMSEA, CFI, NNFI y GFI.

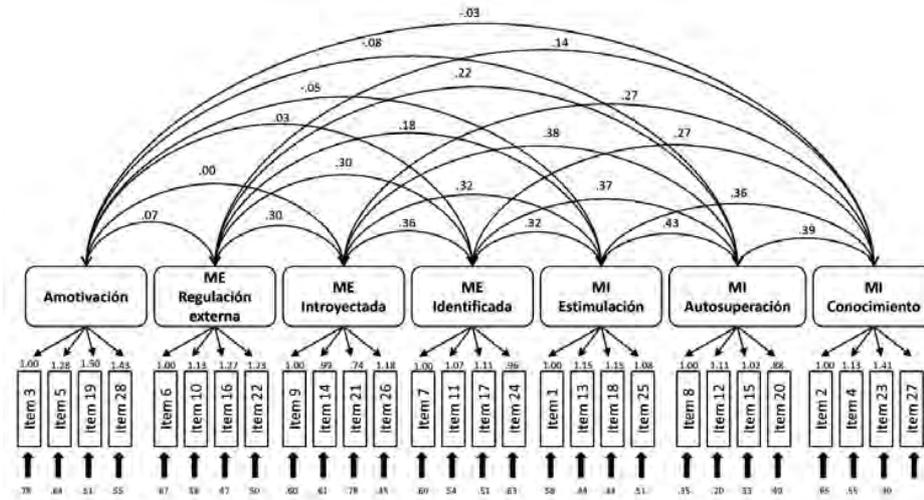
En la Tabla 3, se detallan los índices de bondad de ajuste, tanto relativos como absolutos. Tras observar los datos, se aprecia como los tres modelos presentan los valores entre los límites establecidos para ser aceptables. A pesar de ello, el Índice de Validación Cruzada Esperada (ECVI), es menor en el en el modelo de 7 factores que en el resto, por lo que nos indica que dicho modelo presenta un mejor ajuste, coincidiendo también con mejores valores en otros índices, como el RMSEA, CFI, NNFI y GFI.

Tabla 3. Índices de ajuste de cada modelo.

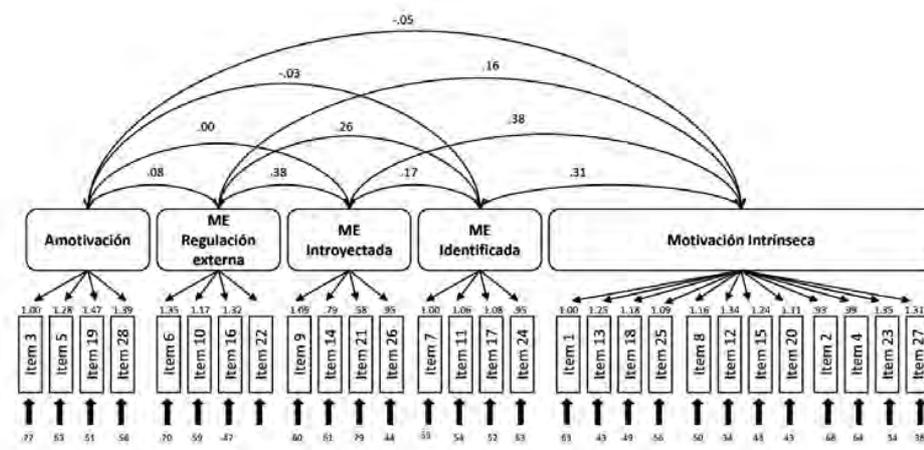
	χ^2	gl	χ^2/gl	p	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA	ECVI
Modelo de 7 Factores	392.65	303	1.29	<.000	.76	.94	.98	.98	.040	3.14
Modelo de 5 Factores	466.83	312	1.50	<.000	.72	.94	.98	.98	.051	3.46
Modelo de 3 Factores	542.14	347	1.56	<.000	.70	.93	.97	.97	.060	3.82

Nota. χ^2 = Chi-Cuadrado; gl = Grado de libertad; $\chi^2/gl < .5$; $p < .05$; GFI = Índice de Bondad de Ajuste; NFI = Índice de Ajuste Normalizado; NNFI = Índice de Ajuste no Normalizado; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; RMSEA = Error de Aproximación Cuadrático Medio; ECVI = Validación Cruzada Esperada.

Modelo de 7 Factores



Modelo de 5 Factores



Modelo de 3 Factores

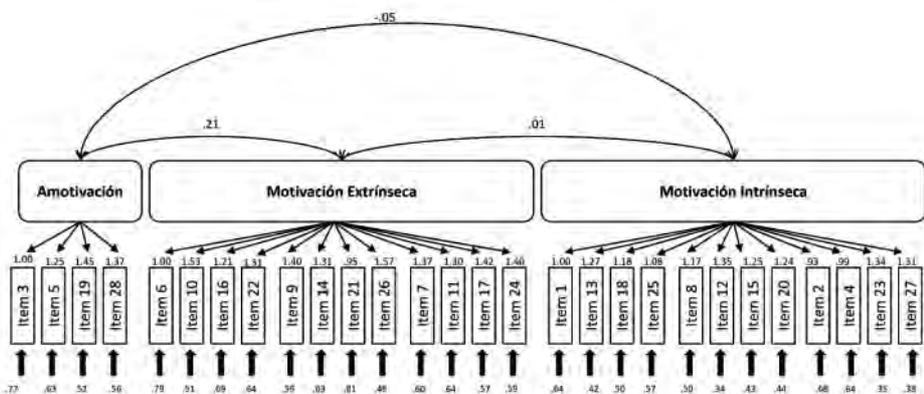


Figura 1. Path Diagram del AFC del modelo de siete, cinco y tres factores, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Finalmente, en la Tabla 4, se presenta un análisis de cada modelo, con los valores alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída (AVE). Como se puede

observar, todos los modelos alcanzan en sus resultados los mínimos establecidos, para poder estimarse dichos factores.

Tabla 4. Escala fiabilidad y validez convergente.

Dimensiones	Modelo de 7 Factores			Modelo de 5 Factores			Modelo de 3 Factores		
	Fiabilidad compuesta	AVE	α	Fiabilidad compuesta	AVE	α	Fiabilidad compuesta	AVE	α
MI Conocimiento	.79	.50	.75						
MI Autosuperación	.88	.66	.81						
MI Estimulación	.80	.51	.72						
ME Identificada	.75	.43	.68	.75	.43	.68			
ME Introyectada	.71	.40	.65	.71	.39	.65			
MERegulación externa	.76	.44	.71	.61	.31	.71			
Amotivación	.71	.40	.63	.71	.38	.63	.71	.38	.63
Motivación Intrínseca				.92	.50	.89	.92	.51	.89
Motivación Extrínseca							.87	.37	.84

Nota. AVE = Varianza Media Extraída; α = alfa de Cronbach.

Análisis de la varianza

Con el objeto de analizar los constructos estudiados, se efectuó un análisis multivariante en el que las variables independientes fueron el sexo y la edad y las variables dependientes las siete dimensiones del SMS-D. La homogeneidad de la covarianza fue examinada mediante el test M de Box; dados los resultados obtenidos, no se aceptó la hipótesis nula de ajuste de los datos (M de Box = 55.57; $F = 1.87$; $p < .004$). Por ello, se atendieron las sugerencias de Tabachnick y Fidell (2007) de usar la Pillai's Trace en lugar de la Lambda de Wilks para

evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El contraste multivariado no demostró diferencias significativas y efectos de interacción entre las dos variables independientes (sexo y edad de los alumnos) (Pillai's Trace = .071; $F_{(7,162)} = 1.773$; $p = .096$). Tampoco se encontraron diferencias significativas en el sexo del alumnado (Pillai's Trace = .057; $F_{(7,162)} = 1.389$; $p = .213$) ni en la edad de los mismos (Pillai's Trace = .098; $F_{(21,492)} = .792$; $p < .731$) (Tabla 5). Esto nos indica que no existen diferencias significativas entre los alumnos según el sexo y la edad en función de las subescalas del SMS-D.

Tabla 5. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y edad de los alumnos) en función de las subescalas del SMS-D.

	Sexo								Edad							
	Masculino (n=9)				Femenino (n=165)				3º ciclo primaria (n=121)		1º ciclo secundaria (n=51)		2º ciclo secundaria (n=1)		Bachillerato (n=1)	
	M	DT	M	DT	F	p	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	p
MI al Conocimiento	6.19	.87	6.12	1.00	.10	.75	6.11	.98	6.13	1.04	6.75	-	6.00	-	.36	.78
MI hacia la Autosuperación	6.28	1.00	6.17	1.10	.00	.94	6.09	1.14	6.39	.96	6.50	-	6.00	-	.07	.98
MI hacia la Estimulación	6.44	.58	6.02	1.03	1.33	.25	5.95	1.06	6.25	.90	6.75	-	6.00	-	.38	.76
ME Identificada	6.17	.87	5.38	1.30	2.93	.09	5.32	1.33	5.62	1.18	6.50	-	5.25	-	.47	.70
ME Introyectada	5.89	1.04	4.87	1.42	3.22	.07	4.79	1.44	5.21	1.32	7.00	-	5.00	-	.87	.46
ME Regulación externa	5.14	1.68	3.87	1.62	.50	.48	3.82	1.65	4.17	1.63	5.75	-	4.00	-	1.25	.29
Amotivación	2.81	1.18	2.50	1.40	.00	.94	2.58	1.44	2.36	1.27	2.75	-	2.25	-	.61	.61

Nota. p es significativo al nivel <.05

Discusión

El objeto de esta investigación fue examinar las propiedades psicométricas de la versión española del SMS adaptado al ámbito de la danza (SMS-D), en sus tres modelos (SMS-D3, SMS-D5, SMS-D7). La importancia de este trabajo radica en varias cuestiones. Por un lado, entre el alumnado de estos estudios existe un fuerte componente motivacional, el cual evoluciona de manera diferente durante los cursos y habiendo sido apenas estudiado. Por otro lado, y hasta la fecha, no existe una adaptación de este instrumento en este ámbito, siendo una escala de gran interés para futuras investigaciones. Y, además, dado que los Conservatorios se mantienen gracias a la aportación económica de la administración educativa, el abandono en los mismos implica una falta de rentabilidad de la inversión pública. Por este motivo, este trabajo puede aportar información relevante para detectar algunas causas que provocan una mayor persistencia y continuidad de los estudiantes de estas enseñanzas haciéndolas más rentables.

En relación al objetivo de estudiar las propiedades psicométricas del SMS, esto es debido a que dicho instrumento ya ha presentado en estudios anteriores ciertos problemas de validez factorial (Martens y Webber, 2002; Riemer, Fink, y Fitzgerald, 2002) y de baja consistencia interna (Martin y Cutler, 2002; Raedeke y Smith, 2001; Vlachopoulos, Karageorghis y Terry, 2000). Estos problemas pueden derivarse como expresan Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), de la dificultad inherente en la búsqueda de las palabras correctas que mantengan la esencia de los diferentes tipos de motivación.

En esta investigación y con la muestra de alumnos de Danza, se puede aportar claras evidencias de la dimensionalidad del SMS-D en sus tres modelos. Los valores de fiabilidad de alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y AVE, se aproximan mejor en el modelo de 7 factores (SMS-D7) que en el resto de modelos. A pesar de ello, aunque algunos valores son algo bajos, siguiendo las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) y Nunnally y Bernstein (1995) estos valores se podrían asumir, debido al bajo número de ítems que presenta cada factor. En comparación con los objetivos en otros trabajos, los valores se ajustan más o menos en la línea de los aportados en otras investigaciones (Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2009a; Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló 2013), reforzando la idea de la adecuada consistencia interna de las subescalas en esta adaptación a la Danza. Hay que destacar algunos problemas con el ítem 17 que su correlación no corresponde con la dimensión a la que pertenece, y el ítem 21 que directamente no lo testea el programa estadístico, oscilando su R^2 entre .191 en el modelo de tres dimensiones, a .216 en el modelo de siete factores. Además, en esta investigación, el ítem 27 en el modelo de siete factores y el ítem 22 en el de cinco factores, no alcanzan el

coeficiente de visualización de .40 (Tabla 1). Sin embargo los valores obtenidos de CCIT-c son mayores .30 presentando una correlación positiva con la dimensión a la que pertenecen. Igualmente, en el Path Diagram del modelo de siete factores destaca la inexistencia de valor de carga factorial y de error de medición en el ítem 27 y en el de cinco factores en el ítem 22. En referencia a todos estos datos, en la investigación de Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan (2013) según el modelo de cinco factores del SMS y su validación como SMS-II, los ítems 17 (MI Identificada), 21 (MI Introyectada), 22 (ME Regulación externa) y 27 (MI al Conocimiento) son reemplazados por otros nuevos formulados conceptualmente más claros por los expertos, al considerarse problemáticos.

En el AFC de los tres modelos del SMS-D, se puede observar como los modelos testeados responden a los requerimientos mínimos más que suficientes para poder ser estimados, siendo además el modelo de siete factores (SMS-D7) el que presenta un mejor valor ECVI. Estos datos, van en la línea en otros ámbitos con el SMS, de las aportaciones Moreno et al. (2009a, 2013); Zahariadis, Tsobatzoudis y Grouios (2005), con el SMS de 5 factores (Li y Harmer, 1996) y con el de 3 factores (Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006). Y coincidimos plenamente con los trabajos de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) y Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, Sánchez-Fuentes, y Abalades (2014), de que los tres modelos serían aplicables, en nuestro caso, en la Danza. Esto no hace sino corroborar, la validez de dicho instrumento.

Finalmente, destacar que en la literatura no existen trabajos sobre Danza donde se analicen las diferencias de estas variables por sexo y edad. En esta investigación, no se han encontrado diferencias significativas, lo que viene quizás a explicar el porqué, de momento, no existen investigaciones al respecto. El motivo fundamental, puede ser debido al bajo número de chicos que cursan estos estudios. Corroborando esta hipótesis, Requena et al., (2015) llevó a cabo con una muestra de Danza clásica un análisis con variables motivacionales, no encontrando diferencias ni por sexo ni por edad. Por otro lado, García-Dantas y Caracuel (2011) hace referencia en cuanto al género, que las chicas presentan una mayor presión y estrés por la falta de tiempo disponible para estudiar, pudiendo esto afectar en el futuro a los aspectos motivacionales, pues también hallaron que dicha presión aumentaba conforme avanzaban de curso académico.

En necesario señalar la importancia de este instrumento, debido a las numerosas utilidades que presenta no sólo para los docentes de Danza, sino también para padres y tutores. Destacar que Requena et al., (2015) encontró relaciones importantes entre la motivación y el rendimiento, lo cual, ayuda a reforzar la idea de la importancia que dicho instrumento puede tener para estos estudios, que como ya dijimos, se subvencionan con dinero público. Este instrumento servirá por

tanto, para proporcionar información sobre la motivación que posee el alumnado de Danza pudiéndose así detectar lo que promueve a determinadas conductas e incluso si hubiese cese en las mismas. Igualmente, servirá al profesorado para medir el grado de motivación del alumnado a lo largo del curso y ayudará al docente a planificar conociendo de antemano los resultados de este instrumento con el grupo clase, pudiendo organizar mejor la intervención didáctica para que pueda ser efectiva y orientada a promover la motivación en el alumnado de Danza.

Conclusión

Como conclusión final, podemos señalar que tras los diferentes análisis en las versiones del SMS-D (3, 5 y 7 factores) sugerimos que para nuestro ámbito de estudio se aplique el modelo de 7 factores como mejor opción (SMS-D7), aunque los tres modelos podrían ser utilizados, según los datos del AFC. Además, los análisis sugieren llevar a cabo más investigaciones para corroborar o no las incidencias encontradas en los ítems 17, 21, 22 y 27. Por este motivo, se propone como prospectiva que se continúen realizando investigaciones futuras en el ámbito de la Danza para reafirmar o rebatir los resultados obtenidos con este trabajo.

Como limitaciones, destacar que es la primera vez que este instrumento es adaptado a la Danza para medir el grado de motivación del alumnado, lo cual no permite establecer relaciones con estudios anteriores. Por tanto, una de las fortalezas de este trabajo, es la aportación de un nuevo instrumento a

los casi inexistentes, válido y fácil de utilizar que puede abrir nuevas vías de investigación en la Danza.

Aplicaciones prácticas

Los resultados de este estudio aportan la validez y fiabilidad de un nuevo instrumento adaptado al ámbito de la Danza para medir la motivación del alumnado (SMS-D). El uso de la escala SMS-D permitirá obtener información sobre el grado de motivación que posee el alumnado, por tanto, facilitará a los docentes detectar qué es lo que promueve de manera individual a cada alumno y, en la globalidad del aula, la práctica de la danza, o si hubiese indicios de desmotivación. Una vez conocidos los resultados, se obtendrá una información muy valiosa para poder aplicar estrategias preventivas en el mantenimiento de la motivación o aumento de la misma, a través de las diferentes dinámicas planificadas en las clases de danza, incluidas durante la ejecución de la práctica diaria. Se propone utilizar mencionado instrumento una primera vez al inicio del curso académico y, atendiendo a los resultados obtenidos, volverlo a aplicar si fuese necesario, para ver posibles modificaciones en la motivación del alumnado, siempre buscando que todos lleguen al nivel más alto de la misma.

Agradecimientos

A los Conservatorios Profesionales de Danza de Granada, Almería, Cádiz, Córdoba y Sevilla (Andalucía, España).

Referencias

- Alexandris, K., Tzorbatzoudis, C. y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y García, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P.A., Sánchez, D. y García, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: una perspectiva desde la Teoría de la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 179-194.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D. y García-Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 43-58.
- Amado, M. D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., González, I. y López, M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y Movimiento*, 6, 37-51.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Baldwin, C. K. y Cadwell, L. L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bara, F. M., Andrade, D., Miranda, R., Núñez, J. L., Martín-Albó, J. y Ribas, P. R. (2011). Preliminary validation of a Brazilian version of the sport motivation scale. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-566.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). [Development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Burtscher, J., Furtner, M., Sachse, P. y Burtscher, M. (2011). Validation of a German version of the Sport Motivation Scale (SMS28) and motivation analysis in competitive mountain runners. *Perceptual and Motor Skills*, 112(3), 807-820.
- Candela, F., Zucchetti, G. y Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian version of the original Sport Motivation Scale. *Jour-*

- nal of Human Sport Exercise*, 9(1), 136-147.
14. Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
 15. Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
 16. Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
 17. Filho M.B., Andrade, D., Miranda, R., Nunez, J.L., Martín-Albo, J. y Ribas, P.R. (2010). Preliminary validation of a Brazilian version of the sport motivation scale. *Univ Psychol*, 10(2), 557-566.
 18. Fuentes, S. (2007). *Motivación para bailarines*. Cuadernos de Danza. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
 19. García-Calvo, T. (2014). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
 20. García-Dantas, A. y Caracuel, J. C. (2011). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un Conservatorio Profesional de Danza. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96.
 21. Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
 22. Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2013). Análisis preliminar exploratorio del "Sport Motivation scale SMS" adaptado a la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 3-14.
 23. Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Sánchez-Fuentes, J.A. y Abroades, J.A. (2014). Psychometric Properties of the "Sport Motivation Scale (SMS)" Adapted to Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 801-807.
 24. Guzmán, J.F., Carratalá, E., García-Ferriol, Á. y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad* 16, 85-98.
 25. Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R. L. y Black, W.C. (1999). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall: Upper Saddle River.
 26. Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
 27. Koestner, R., Losier, G.F., Vallerand, R.J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
 28. Li, F., y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
 29. Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
 30. Martens, M.P., y Webber, S.N. (2002). Psychometric properties of the Sport Motivation Scale: an evaluation with college varsity athletes from the U.S. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 254-270.
 31. Martin, J.J., y Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theatre actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 344-352.
 32. Moreno, J.A., Cervelló, E., Zomeño, T.E. y Marín, L.E. (2009a). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica* 6(2), 7-15.
 33. Moreno, J.A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J.A. y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología* 26, 501-516.
 34. Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Cervelló, E. y Ruiz, L.M. (2009b). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 95, 38-43.
 35. Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
 36. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical domain. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
 37. Nunnally, J.C., y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid, España: McGraw-Hill.
 38. Nuñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
 39. Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
 40. Pelletier, L.G., Rocchi, M.A., Vallerand, R.J., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 329-341.
 41. Raedeke, T.D., y Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 281-306.
 42. Requena-Pérez, C.M., Martín-Cuadrado, A.M., y Lago-Marín, B.S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología Deporte*, 24(1), 37-44.
 43. Riemer, H., Fink, J.S., y Fitzgerald, M.P. (2002). External validity of the sport motivation scale. *Avante*, 8(2), 57-66.
 44. Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
 45. Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
 46. Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
 47. Vallerand, R.J., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf. *Exercise and Sport Science Reviews*, 15, 389-425. New York: Macmillan.
 48. 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, 1003-1019.
 49. Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C.I., y Terry, P.C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
 50. Zahariadis, P.N., Tsobatzoudis, H., y Grouios, G. (2005). The Sport Motivation Scale for children: Preliminary analysis in physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 43-54.

Anexo. Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza (SMS-D)

En una escala de 1 (Muy en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Marca con una "X" el que elijas.

Participo y me esfuerzo en las clases de Danza...	Muy en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.							
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.							
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.							
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.							
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.							
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.							
7. Porque, en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.							
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles.							
9. Porque es una manera de estar en forma.							
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.							
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.							
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.							
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.							
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.							
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.							
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.							
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.							
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.							
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.							
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.							
21. Porque me sentiría mal si no participase.							
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.							
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.							
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.							
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.							
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.							
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.							
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.							

