

ANÁLISIS SOBRE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL COMO FACTOR PREDICTOR DE LA RESPONSABILIDAD RELACIONAL EN ALUMNADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Verónica FERNANDEZ ESPINOSA¹

Belén OBISPO DÍAZ²

Abstract: *Responsibility is an important factor in educating students for freedom or self-determination. Our actions have repercussions not only on ourselves but also on others. Forming in this dimension can also lead to know how to make commitments with others. This article seeks to validate a scale that helps measure the self-perception of personal and relational responsibility in young university students that can help train them in this double dimension and to see, if personal responsibility, is predictor of relational responsibility. The scale was applied to 403 university students (114 men and 289 women) between 18 and 23 years old, selected through a simple random sampling at the Francisco de Vitoria University (Madrid). Internal consistency analysis, parallel analysis and confirmatory factor analysis were performed. The scale is made up of a total of 9 items, grouped into two dimensions (relational responsibility and personal responsibility). The scale presented adequate indicators of internal consistency ($\alpha = .678$; $\omega = .740$) and goodness of fit ($CFI = .953$; $IFI = .954$; $RMSEA = .047$; $\chi^2 / gl = 1.871$). In addition, it was observed that personal responsibility predicts 12.6% of relational responsibility. In a complementary manner, significant differences were observed in relational responsibility in favor of women. This study presents a scale, in Spanish, with reliability and validity indicators to measure the Self-perception of personal and relational responsibility of university students. In addition, evidence was obtained on the predictive capacity of personal responsibility in their relational responsibility.*

Keywords: *responsibility; university students; questionnaires; scales.*

Introducción

La libertad como autodeterminación puede ser considerada como un constructo teórico susceptible de ser validado. La libertad entendida de este modo queda caracterizada mediante cuatro dimensiones esenciales: responsabilidad, autodomínio, intenciones motivantes y autoconciencia

¹ Francisco de Vitoria University, Madrid, Spain.

² Francisco de Vitoria University, Madrid, Spain.

clara (Fernández, 2020). Se busca medir cada una de ellas a través de un cuestionario denominado Libertad como Autodeterminación (LCA), el cual está estructurado según esas cuatro dimensiones.

La libertad ha sido presentada muchas veces como sinónimo de mera autonomía lo que ha conducido algunas veces, en el ámbito educativo, a formar personas que no saben asumir o crear vínculos y relaciones estables con el otro. Como señala Bauman (2007):

lo que distingue a esta nueva variedad de relaciones interpersonales, y lo que define sus rasgos más prominentes, es la facilidad para la desconexión. Con “socialidad” se quiere decir que el objeto de conectarse es construir vínculos sociales, pero hoy en día el verdadero énfasis se pone en la facilidad para dismantelar los vínculos, en vínculos que son tan fáciles de romper como de forjar (p.189).

En el presente trabajo, al hablar de libertad entendida como autodeterminación tomamos como primera referencia un constructo teórico desarrollado dentro del ámbito de la psicología positiva conocido como *self-determination theory* (SDT) o teoría de la autodeterminación cuyos expositores principales Deci y Ryan (1985) y, Ryan y Deci (2000), afirman que la autodeterminación es la meta principal de todo el proceso educativo y del desarrollo vital de la persona.

La libertad como autodeterminación implica que la persona pueda disponer de sí misma a través de las propias acciones e implica también, por lo tanto, las dimensiones de reflexión y volición. La novedad frente a la teoría autonomista es que esta autodeterminación es totalmente compatible con influencias externas ya que se da siempre en un contexto social y se desarrolla precisamente por medio de una mutua influencia con el entorno (Font, 2003; Wehmeyer et al., 1998). La independencia absoluta es prácticamente imposible para el hombre, pues somos seres relacionales y en donde la libertad auténtica se da precisamente en y a través de esas relaciones, que no impiden, sino que son fundamentales para el crecimiento en libertad.

La libertad entendida de este modo consta de cuatro dimensiones (Fernández, 2020): la responsabilidad, el autodomínio, las intenciones motivantes y la autoconciencia clara.

Concretamente, en este trabajo, nos centraremos en la conceptualización, medición y análisis de la responsabilidad dentro de este ámbito.

Muchas veces las personas no logran asumir su vida entera con responsabilidad, madurez y de modo comprometido con los demás, con su trabajo y dentro de una relación. En el ámbito educativo, por ejemplo, se ha comprobado, que la responsabilidad social está asociada directamente a la capacidad de compromiso de las personas (Ortiz de Montellano, 2000). Esto es más importante cuando en el ambiente cultural, como se ha señalado, todo es temporal, líquido, reversible. Como bien indica Barrio (2010), quien forma en “la libertad auténtica abraza lo irrevocable, mientras que las personas poco libres interiormente abrazan sólo lo provisional” (p.178).

Schleicher (2018) en el libro más reciente de la OECD, señala que una de las altas expectativas para los profesores del s. XXI es la de que éstos “fomenten el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes” (p. 256).

Minusvalorar la adquisición de compromisos puede conducir a favorecer conductas irresponsables en la sociedad y ante uno mismo. Todo ello, unido a la exaltación del individualismo, puede llegar a tener consecuencias, no sólo a nivel social, sino también a nivel personal en lo que se refiere a la maduración según la etapa de vida que le corresponde a cada persona (Honoré, 2010).

Entendemos, por responsabilidad la capacidad de la persona para “asumir las consecuencias de las propias decisiones y actuaciones dentro de un sistema relacional” (Fernández, 2020, p. 154). Hay otros autores que definen la responsabilidad de manera similar, diciendo que es una “obligación moral que la persona asume sobre uno mismo y los demás” (Menéndez y Fernández-Río, 2016, p.247). Bárcena y Mélich (2000) señalan también que “la responsabilidad [...] es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre” (p. 139). Dentro de su estudio fenomenológico del comportamiento humano, Ingarden (2001) señala también que la libertad es un acto de responsabilidad que siempre ha de crecer. Cada persona debe responder ante sí misma y ante los demás de las elecciones hechas. La responsabilidad personal afecta a la responsabilidad relacional pues nuestras acciones personales influyen en los demás.

Este concepto de responsabilidad cuenta con el respaldo de diversas investigaciones empíricas en este ámbito, como los estudios llevados a cabo por Hellison (2011) a través de su modelo conocido como TPSR (*Teaching Personal and Social Responsibility model*) aplicado, sobre todo, en el ámbito de la educación física y el deporte y a jóvenes con riesgo de exclusión. Otros estudios derivados de este mismo han vinculado la responsabilidad con la

motivación intrínseca (Li et al. 2008), buscando relacionarla con la ya mencionada SDT. Santos, et al. (2020) y Caballero, et al. (2013) han llevado investigaciones en esta dirección confirmando su validez y necesidad. Sin embargo, la mayoría de estos estudios y los que se han desprendido de los mismos, se mueven en el ámbito de la educación física y el deporte.

Parece necesario llevar estos estudios hacia otros ámbitos, por ejemplo, buscando ver qué tan responsables se sienten los jóvenes frente al uso de la libertad, más allá del ámbito deportivo o de situaciones de riesgo. Es importante señalar que la dirección fundamental de la maduración del sujeto humano en todos los campos de la vida y de la acción tiene que ver con el uso responsable de la libertad. La responsabilidad entendida de este modo viene a constituir la principal prueba de la madurez de la persona, ya que presenta una dimensión eminentemente relacional que es la base y el cauce para ser responsable. Nuestro estudio busca profundizar en la dimensión tanto personal como relacional de la responsabilidad, siempre dentro del constructo de libertad como autodeterminación.

Conforme al constructo teórico desarrollado, la responsabilidad es una dimensión de la autodeterminación que permite a la persona hacerse cargo de las propias decisiones y actuaciones en un marco relacional. No consiste sólo en asumir las consecuencias de las actuaciones, sino en contar con criterios de decisión que guíen el propio obrar (López y Fernández, 2021). La responsabilidad del estudiante, entendida de este modo, puede caracterizarse por estar conformada por cinco subdimensiones (Fernández, 2020): conciencia de la importancia de los otros, relacionalidad, participación en acciones comunes, criterios de decisión y asunción de las consecuencias.

Estas subdimensiones emergen al ver que el ser humano no solo madura en sí mismo, en su “yo”, sino que madura como persona a través de la relación con los demás, y madura al mismo tiempo en estas relaciones (Mari, 2016). Es por ello que la responsabilidad tiene un alto componente relacional en donde tiene se tiene en cuenta a los demás. Esta afirmación viene también avalada por un modelo de enseñanza de la responsabilidad personal y social llevado a cabo por Santos et ál. (2020) en España y Portugal.

Wehmeyer et al (1995; 1999) señalan en su modelo de autodeterminación que la autonomía es uno de los componentes esenciales de la misma y comenta que la autonomía debe ser entendida como el modo en que la persona actúa según sus propios intereses, necesidades y

habilidades con independencia de influencias e interferencias externas. Sin embargo, aclara que una cierta interdependencia funcional con la familia, amigos y otras personas con las que se convive regularmente puede ser parte constitutiva de la autonomía ya que la mayoría de las personas no son totalmente autónomas.

Se observa, pues, la necesidad de una reformulación teórica más clara. Puesto que las personas no son totalmente autónomas y existe siempre esa interdependencia con otros, esto hace ver que la dirección inicial de la libertad de una persona apunta siempre hacia otra libertad con la que entra en relación positiva. Esto hace evidente

la necesidad de la responsabilidad en cualquier decisión. El hombre se sabe libre por ser capaz de responder; la primera motivación de su acción es la llamada de la presencia previa de otra persona que no es elegible, sino que se impone como fundamento (Pérez-Soba, 2018, p. 158).

La persona en cierto modo será lo que decida ser con sus decisiones y elecciones y es responsable de eso que ha decidido y elegido. Como señala Ingarden (2001), “uno se vuelve responsable de una acción tan pronto como la ha emprendido y realizado; pero uno queda además como responsable de ella, quiéralo o no” (p. 17). Por ello, es importante, de cara a la habilitación de la libertad entendida como autodeterminación formar en la responsabilidad entendida de este modo.

El individualismo puede llegar a poner de lado la responsabilidad y, en consecuencia, pensar que la persona sea responsable sólo ante sí misma y de sí misma y no ante los demás y de los demás. Esta concepción reduccionista, que tiene una base kantiana, lleva a que la responsabilidad sea sólo ante el deber y ante un deber autónomo.

Esta dimensión relacional de la autodeterminación obliga a centrar la atención en la interacción existente entre la capacidad que tiene una persona de elegir y actuar y las oportunidades que proporciona el entorno, en especial los vínculos personales que se viven (en este caso el docente y/o la comunidad educativa) para llevar a cabo dichas elecciones y decisiones y la responsabilidad que adquiere ante las mismas.

La naturaleza relacional de la responsabilidad representa una de las características principales de este constructo, como se ha señalado. El contexto educativo es muy importante, ya que éste puede favorecer o perjudicar las relaciones y, por otra parte, la responsabilidad debe valorar las acciones comunes, la capacidad de trabajar en común, que es una

manera de ayudar también a crecer en responsabilidad. A esto se le puede llamar participación que va más allá de la relación. Según Hart (1993) la participación es el “proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993). Es una acción que se lleva a cabo junto con los otros en las diversas relaciones sociales e interpersonales.

La responsabilidad hace posible la participación de la persona en la comunidad, pues la lleva a no alienarse, sino a abrirse al otro y a responder también del otro. Como señala Wojtyla (2005), se puede y se debe ver en la participación – tanto en la dimensión interpersonal de la comunidad “yo-tú”, como en la dimensión social del “nosotros”- una auténtica expresión de la trascendencia personal y su confirmación subjetiva como persona.

Para que el alumno pueda llevar a cabo acciones responsables, es necesario que pueda contar con criterios de verdad y de bien que le ayuden precisamente a poder tomar decisiones de modo responsable y pueda asumir las consecuencias de sus propias acciones.

La libertad como autodeterminación indica también que el sujeto se hace al obrar, pero deja abierto a que se realice en un sistema de relaciones. El autonomismo radical, de raíces kantianas y revisado con un sentido propio por Piaget niega estas relaciones en el proceso de pensamiento y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Piaget (1971), la autonomía se basa en la heteronomía: “la regla de un juego se le presenta al niño no ya como una ley externa, consagrada en cuanto que ha sido establecida por los adultos, sino como resultado de una decisión libre y merecedora de respeto en la medida que ha obtenido un consentimiento mutuo” (p.53). Precisamente y de acuerdo con Coll (1996), la propuesta de Piaget en el marco de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, presenta dos grandes limitantes: por un lado, se da una relativa infravaloración de los contenidos en el proceso de aprendizaje y, por otro, la naturaleza esencialmente individual que se da en ese proceso y que niega la relación. Es necesario profundizar en esta posición, porque se deben integrar las relaciones y los afectos que se pueden llegar a excluir en la autonomía.

Podemos ver ahora el reto que supone asumir una educación de la libertad entendida como autodeterminación en donde la responsabilidad es una de sus dimensiones esenciales. En palabras de Nassif (1980) esto supone,

la mayor encrucijada de la escuela contemporánea, sobre todo si no existe en maestros y pedagogos una correcta comprensión de las metas finales [...]. Si esa concepción falta pueden producirse graves deformaciones, como la fractura entre autonomía personal y servicio social (no sólo a la sociedad presente, sino además y, muy en especial, a la futura). Es inconcebible el cumplimiento del destino personal fuera de la sociedad. Tanto como creer que la sociedad sea realizable sin personalidades enriquecidas que la fecunden (p. 208).

Específicamente, este trabajo, tiene como objetivo fundamental: 1) diseño y validación de un instrumento que permita medir la Responsabilidad Relacional y Personal del estudiante universitario; así como también 2) analizar si la responsabilidad personal es un factor predictor de la responsabilidad relacional. Además, de manera complementaria se busca 3) analizar si el sexo produce diferencias en el nivel de responsabilidad; 4) comprobar si la edad produce diferencias en el nivel de responsabilidad y 5) determinar si el tipo de centro en el que se cursa Bachillerato, produce diferencias en el nivel de responsabilidad.

Material y método

Muestreo y participantes

La población de estudio son los alumnos universitarios matriculados en el primer curso del año académico 2019-2020 en la Universidad Francisco de Vitoria.

La muestra final obtenida está compuesta por 403 participantes. De los cuales el 28.2% son hombres y el 71.2% son mujeres. El 85.6% tiene menos de 19 años, mientras que el 14.4% tiene entre 20 y 23, en el momento en que se aplica el cuestionario. Además, el 25% de los estudiantes, han estudiado Bachillerato en centros públicos mientras que el 75% procede de centros privados o concertados de toda España.

Los alumnos son elegidos a través de un muestreo aleatorio simple, el cual como señalan León y Montero (2020) garantiza la independencia de la medida y la representatividad de todos los alumnos de la población.

Instrumento de recogida de datos

La escala inicial, que se presenta tiene por objetivo valorar la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes universitarios. Esta escala está compuesta por 10 ítems, que se valoran en una escala tipo Likert

1 a 6, en dónde 1 significa nada de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se presentan.

A continuación, se presenta una tabla resumen que recoge la distribución de los ítems en cada una de las dimensiones.

Tabla 1. Estructura teórica de la Escala de Responsabilidad Relacional y Personal

Tipo de responsabilidad	Dimensión	Ítem
Relacional	Conciencia de la importancia de los otros.	1. Muestro interés por las personas de mi alrededor.
		2. Cumpro con mi parte en un trabajo en equipo para no afectar a los demás componentes.
	Tipo de relaciones que establezco.	3. No me es indiferente lo que suceda a mis compañeros de clase.
		4. Es importante para mí establecer relaciones personales.
Personal	Participación en acciones comunes	5. Los demás consideran que soy un buen amigo/a.
	Criterios de decisión (Modo de elegir acciones responsablemente)	6. Suelo comprometerme con los demás en trabajos en equipo.
		7. Pienso en las consecuencias que pueden tener mis acciones en los demás.
	Asunción de las consecuencias de las decisiones tomadas	8. A la hora de tomar una decisión difícil suelo pedir consejo para estar seguro de que actuaré de modo responsable
		9. Asumo las consecuencias de mis acciones sean las que sean.
		10. Termino lo que comienzo.

Procedimiento

Este estudio tiene un diseño de tipo ex post facto, ya que no existe manipulación de la variable independiente (León y Montero, 2020).

Para llevar a cabo la recogida de datos, los alumnos de primer curso de la UFV, cumplimentan, de manera online, la escala presentada con anterioridad. La escala tiene un tiempo estimado de respuesta de 5 minutos.

En todos los casos se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los resultados.

Análisis de datos.

Con el objetivo de aportar evidencias de fiabilidad y validez de la escala planteada, se procede a realizar análisis de la validez de constructo y consistencia interna de la escala. Previamente, se compró que todos los

ítems presentarán una correlación con el test adecuada (correlaciones ítem-test superior a .200)

Con el objetivo de validar la estructura interna del cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), a través de análisis paralelo, con la combinación Mínimos Cuadrados Ponderados, la cual se ajusta al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante, y rotación Oblimín. Para determinar los factores, se estable como criterio, que todos los ítems deben presentar cargas superiores a .300.

Además, se realizó Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El ajuste del modelo se basó en los criterios establecidos por Blanco-Blanco (2010), Abad, et al. (2011) y Casas y Blanco-Blanco (2017). Estos autores indican que para que un modelo sea adecuado, debe cumplir con los criterios que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste del modelo AFC.

Tipo de ajuste	Abreviatura	Criterio de buen ajuste	Criterio de ajuste adecuado
Ajuste absoluto	χ^2		p valor mayor 0.050
	χ^2/df	Menor de 2	Menor de 3
Ajuste comparativo	CFI	Mayor o igual a 0.95	Entre 0.90 y 0.95
	IFI	Mayor o igual a 0.90	Entre 0.85 y 0.90
Otro	RMSEA	Menor o igual a 0.06	Entre 0.06 y 0.08

En cuanto a la valoración de la consistencia interna del instrumento, se estimó el coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach antes y después de la validez de constructo. Para su interpretación se siguieron las indicaciones dadas por George y Mallery (2003), Abad, et al. (2011) y García Ramos (2012) quienes consideran valores superiores a .90 se consideran indicadores excelentes de fiabilidad, y si se encuentran entre .70 y .90 son buenos. Además, para aportar otra evidencia de fiabilidad, se estimó el valor del coeficiente Omega, cuyos valores son buenos cuando son superiores a .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2008)

Por último, para comprobar si la responsabilidad personal, es un factor predictor de la responsabilidad relacional, se emplea un análisis de regresión simple. De manera complementaria, se llevaron a cabo estudios de comparación de medias, a través de la prueba de T de Student para muestras independientes. En todos los casos, a pesar de obtener valores

significativos en la prueba de Kolmogórov-Smirnov, se decide asumir la normalidad dado el tamaño muestral.

Para la realización de los análisis se emplearon los programas estadísticos IBM SPSS Statistic.v.21, IBM SPSS AMOS.v.26, y RStudio.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este estudio. Primero se presentan los indicadores correspondientes a la escala aplicada, y después los estudios de correlación y regresión.

Análisis factoriales: AFE y AFC

Los valores que se obtuvieron de KMO (.788) y de la prueba de Esfericidad de Barlett ($\chi^2= 530.880$; $p<.01$), se consideran adecuados para continuar con la realización del AFE.

En el análisis paralelo realizado, se extrajeron dos factores que explican el 35% del constructo. El factor uno (Responsabilidad relacional) compuesto por los ítems: 1,3, 4 y 5, explica el 22%. El factor dos (Responsabilidad personal), se compone de los ítems 2, 6, 7, 9 y 10, y explica el 13%. Se eliminó el ítem 8 ya que la carga factorial que presentó en el factor fue inferior a .300. Es por ello por lo que el cuestionario final quedó reducido a dos dimensiones y 9 ítems.

Para confirmar la estructura obtenida en los análisis anteriores, se procedió a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de modelo obtenido. En la tabla 6 se recoge la información relativa a los indicadores de ajuste de los modelos de la escala ARPR.

Tabla 3. Indicadores de ajuste del modelo de la escala “Autopercepción de la responsabilidad personal y relacional” para la estructura obtenida en AFE

Modelo	X2	X²/gl	CFI	IFI	RMSEA
Modelo 1	.000	2.438	.919	.921	.060
Modelo 2	.005	1.871	.953	.954	.047

El modelo 1 recoge los resultados obtenidos sin haber realizado ninguna modificación a la estructura obtenida en el AFE_{AP}. En él, se pudieron observar indicadores de ajuste mejorables. En el modelo 2 se realizó la correlación de los errores del ítem 2 y del ítem 10. Ambos errores pertenecen a la dimensión 2: “Responsabilidad personal”, por lo que nuevamente consideramos adecuado realizar esta modificación frente a la

eliminación de ítems o a la correlación de un ítem en dos factores. En cuanto a los indicadores de ajuste de este modelo se obtuvieron resultados de ajuste adecuado. Como se puede observar en la tabla 6, este modelo, presenta el mejor ajuste de la escala.

Análisis de la consistencia interna de la escala

Tras obtener los resultados del análisis factorial, se decidió realizar la estimación de la fiabilidad tras la eliminación del ítem nueve. Los resultados que se obtuvieron, en comparación a los obtenidos antes de este proceso, son los presentados en la tabla 7.

Tabla 4. Estimación de la fiabilidad para la escala ARP después del análisis factorial

	Escala	Consistencia interna		Número de ítems
		Alpha	Omega	
Responsabilidad	Fiabilidad antes de AFE y AFC	.710	.740	10
	Fiabilidad después de AFE y AFC	.678	.740	9

Los resultados obtenidos, presentan una ligera disminución de la fiabilidad por consistencia interna. Esto se puede justificar ya que la escala definitiva incluye un ítem menos que la escala inicial, en cambio, el coeficiente omega, se mantiene. Estos indicadores muestran una buena consistencia interna.

Esta escala arroja dos tipos de puntuaciones. Por un lado, una puntuación total de responsabilidad, que se obtiene a partir del sumatorio de la puntuación de cada ítem de la escala, y, por otro lado, una puntuación para responsabilidad relacional (sumatorio de la puntuación de los ítems 1, 3, 4 y 5) y otra para responsabilidad personal (sumatorio de la puntuación de los ítems 2, 6, 7, 9 y 10). De esta forma se responde a objetivo 1 de esta investigación.

Análisis inferenciales

En primer lugar, se comprobó si existía cierto grado de relación entre la responsabilidad personal y relacional. La correlación de Pearson, revela una correlación significativa y positiva ($R_{xy} = .358$; $p < .01$) entre la responsabilidad personal y la responsabilidad relacional. Por lo que, a mayor nivel de responsabilidad personal, mayor nivel de responsabilidad relacional.

Posteriormente, se comprobó que la responsabilidad personal predice, de manera significativa, el 12.6% de la responsabilidad relacional ($\Delta R^2=.319$; $F(1,402)=59,004$; $p<.001$). De esta forma se da respuesta al objetivo 2 de este trabajo.

De manera complementaria, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño, en el nivel de responsabilidad relacional en función del sexo ($T_{(401)} = -2.762$; $p<.01$; $r = 0.14$). Concretamente, las mujeres (media: 21.08; DT: 2.53) presentan mayor responsabilidad relacional que los hombres (media: 20.31; DT: 2.49). Estas diferencias no aparecen, cuando se valora la responsabilidad personal ($p=.785$) y la responsabilidad general ($p=.165$). Estos resultados responden al objetivo 3 del trabajo.

Además, para cumplir con los objetivos 4 y 5 planteados, se realizan análisis teniendo en cuenta la edad de los participantes y el centro del que provienen, y ninguna de ellas, produce diferencias.

Discusión y conclusiones

La escala definitiva de “Autopercepción de la responsabilidad relacional y personal (ARRP)” presenta un total de 9 ítems, distribuidos en dos dimensiones.

La dimensión 1 “Responsabilidad relacional”, está compuesta por los ítems 1, 3, 4 y 5. Esta dimensión, tiene como objetivo valorar la capacidad de los estudiantes de crear vínculos y de saber relacionarse con los demás de modo responsable promoviendo el compromiso con los mismos.

La dimensión 2 “Responsabilidad personal”, compuesta por los ítems 2, 6, 7, 9, y 10, tiene por objetivo medir el grado de compromiso personal y la capacidad de actuar asumiendo las consecuencias de las propias actuaciones.

Siguiendo las indicaciones dadas por Casas y Blanco-Blanco (2017) Abad et al (2015), García Ramos (2012) y Blanco-Blanco (2010), los valores obtenidos de la fiabilidad ($\alpha: .678$ y $\omega: .740$), así como los indicadores de ajuste definitivo del modelo (CFI: .953; IFI: .954; RMSEA: .047 y $X^2/g.l: 1.871$), aportan evidencias empíricas de la adecuación del modelo.

En cuanto al análisis realizado, se puede apreciar que la responsabilidad personal y relacional se encuentran relacionadas. Además, el 12.6% de la responsabilidad relacional se encuentra precedida por la responsabilidad personal. Esto también se ha podido observar en los

estudios similares llevados a cabo por Escartí et al., (2006) o en el realizado por Cecchini et al (2003).

Además, en los estudios complementarios, se observa que las mujeres presentan mayores niveles de responsabilidad relacional que los hombres. Contrario a otras investigaciones en el ámbito de la responsabilidad personal en la educación física donde los hombres son los que presentan mayor nivel de responsabilidad personal (Martínez y Gómez, 2017).

En cuanto a algunas de las limitaciones detectadas en la realización de este trabajo son las presentadas a continuación.

En primer lugar, la muestra seleccionada para la realización de este trabajo son alumnos pertenecientes a una sola universidad de referencia, la Universidad Francisco de Vitoria. Los alumnos encuestados tienen entre 18 y 23 años y pertenecen solamente a primer curso. Esto dificulta la generalización de los resultados a otro tipo de población. Es por ello que se recomienda para futuros estudios incorporar otro tipo de muestras y contextos para la validación de la escala.

Por otro lado, la validez de constructo ha sido realizada con la misma muestra por lo que, siguiendo las indicaciones dadas por Abad, et al. (2011), es recomendable realizarla con dos muestras diferentes y con un tamaño muestral mínimo de 300 sujetos.

Por último, consideramos, que sería adecuado equiparar el tamaño muestral de hombres y mujeres para poder realizar la comparación entre ambos grupos de manera equitativa.

No obstante, en cuanto al instrumento obtenido, consideramos que este es válido y puede ser de gran ayuda en la educación de esta dimensión en jóvenes universitarios. La responsabilidad es una de las exigencias de formación que se ha impuesto a la universidad desde el informe Delors (1996) en donde “el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (p.17) se presentaba como reto para la educación del siglo XXI. Más recientemente el informe de la OECD, realizado por Schleier (2018) subraya que se espera de los profesores el incentivar “el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes” (p. 87).

Por otro lado, la información que se obtiene a través de la escala puede permitir orientar la labor de los docentes en el aula para ayudar a formar la responsabilidad. Esto lleva a que nuestro estudio apunte hacia algunos aspectos sobre los que convendría ampliar la investigación, en concreto: incluir en el currículo una competencia en educación de la responsabilidad personal y relacional; realizar una posterior investigación en una muestra

más amplia de instituciones y países para universalizar la misma; vincular estudios sobre las acciones o intervenciones del docente en el aula que puedan ayudar a educar la responsabilidad de los estudiantes en esta doble dimensión; investigar sobre la responsabilidad docente y su relación con el proceso educativo teniendo en cuenta elementos socio-contextuales como el clima en el aula y la cultura organizacional.

Referencias

- ABAD, F., OLEA, J., PONSODA, V. & GARCÍA, C (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis
- BÁRCENA, F., & MÉLICH, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- BAUMAN, Z. (2007). *La sociedad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO-BLANCO, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 1(16), 1-28. DOI: 10.7203/relieve.16.1.4149
- CABALLERO, P., DELGADO, M. A., & ESCARTÍ, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441. DOI: 10.4100/jhse.2012.82.10
- CAMPO-ARIAS, A. & OVIEDO, H.C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de salud pública*, 10(5), 831- 839. DOI:10.1590/S0124-00642008000500015
- CASAS, Y., & BLANCO-BLANCO, A. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173-1192. DOI:10.5209/RCED.52572
- CECCHINI, J., MONTERO, J., & PEÑA, J.V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología* 69, 153-178. Consultado el 6 de Noviembre de 2018. <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- CORTINA, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós.
- DECI, E., & RYAN, R. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

- ESCARTÍ, A., GUTIÉRREZ, M., PASCUAL, C. & MARTÍN, D. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- FERNÁNDEZ, V. (2020). Libertad como autodeterminación. Bases para la discusión de un modelo de formación docente [tesis de doctorado no publicada, Universidad Anáhuac México]. Repositorio Intitucional UA 2009765090005016. https://anahuac.primo.exlibrisgroup.com/permalink/52ANAHUAC_INST/12ghpp2/alma993791080305016
- FONT, J. (2003). Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual: algunas posibilidades y realidades. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad: conciencia, compromiso y mejora continua. *Dialnet. Universidad La Rioja.*, 149-163. Consultado el 29 de marzo de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3507>
- GARCÍA RAMOS, J.M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.
- GEORGE, D. & MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference*. Allyn y Bacon.
- GERBING, D. W. & ANDERSON J. C. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), 186-192. DOI: 10.2307/3172650
- HART, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay 4*, 1-48.
- HELLISON, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- HONORÉ, C. (2010). *Bajo presión*. RBA Libros.
- INGARDEN, R. (2001). *Sobre la Responsabilidad*. Caparrós.
- LEÓN, O. & MONTERO, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- LÓPEZ, J., & FERNÁNDEZ, V. (2021). Responsabilidad docente y su influencia en la educación de la libertad del estudiante. En CUICID (Eds.), *Reinventando la docencia en el siglo XXI*. Tirant Lo Blanch. DOI: 10.6018/reifop.402761
- MARI, G. (2016). *La problematica della maturazione dell'uomo*. Editrice La Scuola.
- MARTÍNEZ, J., & GÓMEZ, A. (2017). Implementación del modelo de responsabilidad personal y social en las clases de educación física en secundaria: efectos sobre la responsabilidad, diversion y participación. *International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport*, 12, 6, 1-21. DOI: 10.25115/ecp.v9i18.997
- MENÉNDEZ, J. I., & FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15269
- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Cincel-Kapelusz.

- ORTIZ DE MONTELLANO, S. (2000). *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario*. [tesis de doctorado no publicada, Universidad Complutense de Madrid].
- PÉREZ-SOBA, JJ. (2018). *Manual de Moral Fundamental*. BAC.
- PIAGET, J. (1971). *Epistemología y Psicología de la Identidad*. Paidós.
- RYAN, R., & DECI, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Consultado el 15 de enero de 2018. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- SANTOS, F., NEVES, R., & PARKER, M. (2020). Future Pathways in Implementing the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Spain and Portugal. *Retos*, 38, 802-810. DOI: 10.47197/retos.v38i38.72696
- SCHLEICHER. (2018). *World Class. How to build a 21st -century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/4789264300002-en
- VERA, J., & MORENO, J. (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de educación física escolar. *Habilidad Motriz*, 32, 39-43.
- WEHMEYER, M., & BOLDING, N. (1999). Self-Determination Across Living and Working Environments: A Matched-Samples Study of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363. Consultado el 29 de marzo de 2018. <https://tinyurl.com/53lsrs8g>. DOI: 10.1352/0047-6765(1999)037<0353:SALAWE>2.0.CO;2
- WEHMEYER, M., AGRAN, M., & HUGHES, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities*. Paul H. Brookes.
- WOJTYLA, K. (2005). ¿Participación o alienación? En J.M. Burgos (ed.), *El hombre y su destino* (111-132). Palabra.