



Revista de Psicología del Deporte
2011. Vol. 20, núm. 1, pp. 119-130
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears
Universitat Autònoma de Barcelona

Propiedades psicométricas de la versión española del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física*

Amparo Escartí, Melchor Gutiérrez* y Carmina Pascual*

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE SPANISH VERSION OF THE PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY QUESTIONNAIRE IN PHYSICAL EDUCATION CONTEXTS

KEYWORDS: Positive development, Adolescents, Intrinsic motivation

ABSTRACT: The purpose of this study was to analyse the psychometric properties of the Spanish version of the *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ), which assesses students' perception of personal and social responsibility in physical education. The sample was selected on the basis of convenience and consisted in 395 students, ages 9 to 15, from 10 primary and secondary schools in the Community of Valencia. The results of the confirmatory factor analysis supported the bifactorial structure proposed by its authors and its internal consistency coefficients were satisfactory. The correlations between the responsibility factors and intrinsic motivation were positive and statistically significant, which supported the validity of the criteria.

Correspondencia: Amparo Escartí, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. E-mail: Amparo.Escarti@uv.es

¹ Esta investigación ha sido financiada a través de un proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2007-67781).

* Universidad de Valencia.

— Fecha de recepción: 3 de Mayo de 2010. Fecha de aceptación: 4 de Octubre de 2010.



A lo largo de los últimos 15 años el término “desarrollo positivo para jóvenes” ha cobrado especial relevancia en la literatura psicológica y de la educación (Lerner, Dowling y Anderson, 2003). Se trata de un concepto amplio, utilizado por los expertos, para enumerar las habilidades y competencias que deben desarrollar los adolescentes y jóvenes para adaptarse eficientemente a los diversos desafíos de la vida (Benson, 2006; Benson, Leffert, Scales y Blyth, 1998; Brunelle, Danish y Forneris, 2007; Leffert et al., 1998; Martinek, Shilling y Johnson, 2001; Scales, Benson, Leffert, y Blyth, 2000). También se ha utilizado para describir la filosofía, el entorno y las estrategias docentes que deben seguir los programas comunitarios de desarrollo positivo (Blum, 2003; Eccles y Gootman, 2002; Lerner et al., 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003a, 2003b).

Las definiciones del concepto del desarrollo positivo óptimo en los jóvenes son numerosas (Damon, 2004). A este respecto, Hamilton, Hamilton y Pittman (2004) apuntan que el desarrollo óptimo se produce cuando los individuos tienen de jóvenes una vida sana, satisfactoria y productiva y aprenden en esta etapa las habilidades que, después como adultos, les permitirán gestionar sus vidas, ayudar a otros, tener relaciones sociales satisfactorias y participar en actividades culturales que los enriquezcan.

En la última década, algunos autores vienen subrayando el potencial del deporte y la educación física como contexto para el desarrollo psicológico y social (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Gould y Carson, 2008; Martinek y Ruiz, 2005; Newton et al., 2007; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Wright y Li, 2009). Sin embargo, la mayoría de los autores están de acuerdo en que la práctica de deporte en sí misma no produce automáticamente

desarrollo positivo. Para que ello sea posible, los programas de deporte deben enseñar, además de competencias deportivas, habilidades para la vida; proporcionar a los participantes un entorno seguro y contar con adultos competentes (padres y entrenadores) que respeten la individualidad de cada joven (Danish, Taylor, Hodge y Heke, 2004; Durlack y Weissberg, 2007; Newton et al., 2007). Ejemplos de algunos de estos programas son: (a) *Sport for Peace* (Ennis et al., 1999); (b) *Play It Smart* (Petitpas et al., 2005); (c) *Sports United to Promote Education and Recreation* (Danish, 2002); y (d) *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR; Hellison, 2003).

Entre los programas mencionados, el TPSR (Modelo de Responsabilidad Personal y Social; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Hellison, 2003; Hellison y Martinek, 2006; Lee y Martinek, 2009) es especialmente relevante ya que ha demostrado su utilidad para favorecer el desarrollo positivo de los jóvenes a lo largo de casi tres décadas (Hellison y Walsh, 2002). El modelo utiliza el deporte y la actividad física como metáfora para enseñar responsabilidad y describe cinco niveles que los participantes deben aprender: (a) Nivel 1, respeto por los derechos y sentimientos de los demás; (b) Nivel 2, esfuerzo; (c) Nivel 3, autonomía; (d) Nivel 4, ayuda y preocupación por los otros; y (e) Nivel 5, transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa. Todo ello en una atmósfera física y psicológica segura, en la que los adultos del programa se centran en la persona en su conjunto, dan poder y capacidad de liderazgo a los participantes y ayudan a los jóvenes a construir su futuro (Hellison y Cutforth, 1997; Martinek et al., 2001).

Varios trabajos cualitativos y algunas investigaciones cuantitativas han demostrado



la efectividad del TPSR tanto en Estados Unidos (para una revisión ver Hellison y Walsh, 2002) como en el territorio español (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007; Escartí et al., 2006). Sin embargo, la mayoría de los autores destacan la dificultad de medir las variables de responsabilidad por la carencia de instrumentos de medida adecuados (Escarzá et al., 2005). Otros autores destacan la necesidad de más trabajos de investigación que evalúen el modelo cuantitativamente (Wright y Burton, 2008). En este sentido, una valiosa aportación a esta línea de investigación ha sido la construcción del cuestionario de medida de responsabilidad personal y social, el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ), de Li, Wright, Rukavina y Pickering (2008). Este instrumento mide la percepción de responsabilidad personal y social de los participantes cuando se encuentran en contextos de educación física. Para construir el instrumento, los autores se basaron en un cuestionario previo elaborado por Watson, Newton y Kim (2003), añadiendo ítems nuevos con el objetivo de adaptar el instrumento a los cuatro niveles del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003). Los autores omiten evaluar el Nivel 5 (la transferencia) porque supone un aprendizaje a más largo plazo y el objetivo del PSRQ era evaluar el impacto inmediato en los participantes del programa de responsabilidad personal y social (Li et al., 2008). Ambos instrumentos son en la actualidad los únicos que, utilizando el autoinforme, evalúan la responsabilidad personal y social en contextos de educación física.

Por todo ello, ante la necesidad de contar con instrumentos de medida para evaluar la responsabilidad personal y social en contextos de educación física y ser ésta una variable importante en el desarrollo positivo

de los jóvenes, el objetivo de la presente investigación fue analizar las propiedades psicométricas, la validez de criterio y la validez factorial, de la versión española del PSRQ de Li et al. (2008). En esta investigación, tal y como hacen los autores del cuestionario, hemos considerado la motivación intrínseca para la actividad física como variable para valorar la validez criterial del PSRQ. Hay un buen número de investigaciones que demuestran relaciones significativas entre la motivación intrínseca de los estudiantes por la actividad física con la diversión y el interés por practicar deporte fuera de la escuela (Roberts, 2001; Weinberg y Gould, 2004). La motivación intrínseca se da cuando los individuos se interesan por una actividad disfrutando de las experiencias que ésta les reporta sin esperar recompensas adicionales, mientras que la motivación extrínseca ocurre cuando los individuos se encuentran interesados por otras recompensas que no son la actividad en sí misma (Gill, 2000). Nuestra hipótesis de investigación, tal y como demostraron previamente Li et al. (2008), fue que la responsabilidad personal y social en los contextos de educación física, se relacionará con la motivación intrínseca de los estudiantes hacia la actividad física de manera positiva y significativa.

Método

Participantes

Los participantes fueron 395 alumnos (193 chicos y 202 chicas) de 9 a 15 años de edad ($M= 11.62$; $DS= 1.70$) pertenecientes a 10 centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Valenciana (España), 260 de cuarto a sexto curso de Educación Primaria y 135 de primero y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. El método de muestreo utilizado fue por conveniencia, a



través de colaboradores, tratando de abarcar la representatividad de los centros educativos de la Comunidad Valenciana.

Instrumentos

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó una traducción española específica para esta investigación del PSRQ de Li et al. (2008). Este cuestionario consta de 14 ítems, distribuidos en dos factores: Responsabilidad Social (siete ítems; $\alpha = .79$), Responsabilidad Personal (siete ítems; $\alpha = .80$). El factor de responsabilidad social lo componen dos niveles del modelo de responsabilidad personal y social (TPSR), respeto por otros (tres ítems) y ayuda y preocupación por los otros (cuatro ítems). Ejemplos de ítems de estos niveles de responsabilidad son: “Respeto a los demás”, “Ayudo a otros”. El factor de responsabilidad personal está compuesto por dos niveles del TPSR, esfuerzo (cuatro ítems) y autonomía (tres ítems). Ejemplos de ítems de estos dos niveles son: “Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea”, y “Me propongo metas”. Sólo un ítem del PSRQ está formulado en sentido negativo. Los sujetos deben responder en una escala Likert de 6 puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (6) *totalmente de acuerdo*. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente: “Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante la clase de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento”.

Escala de Motivación Intrínseca. Para medir la motivación intrínseca de los alumnos se

empleó una traducción española de la *Intrinsic Motivation scale del Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire* (BREQ-2; Markland y Tobin, 2004). En su versión original, los cuatro ítems que componen esta escala de motivación intrínseca aportaron una consistencia interna de $\alpha = .86$. Ejemplos de los ítems de esta escala son: “Me gustan las clases de Educación Física”, y “Las clases de Educación Física son divertidas”. Se les pidió a los alumnos que respondiesen en un rango de 6 puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (6) *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Tanto el PSRQ (Li et al., 2008) como la *Intrinsic Motivation scale* del BREQ-2 (Markland y Tobin, 2004) se tradujeron al español siguiendo las recomendaciones de Hambleton (2005) para la traducción de instrumentos psicológicos de medida. En primer lugar, los ítems fueron traducidos del inglés al español y después nuevamente al inglés para comprobar si coincidían con los ítems de las versiones originales. Posteriormente, los ítems de cada escala fueron examinados por tres especialistas en psicología del deporte, que fueron contactados vía correo electrónico por los autores del trabajo. Todos ellos reconocieron que los ítems eran relevantes para la medida de los constructos en estudio y que estaban correctamente redactados. Seguidamente, la traducción de los instrumentos fue aplicada a 20 alumnos de educación física, de edades comprendidas entre los 8 y 14 años de edad, para comprobar si comprendían el significado de los ítems. Todos los ítems se dieron por válidos, por lo que se pasó a administrar los cuestionarios a los participantes del estudio. Previo consentimiento de los padres y de los profesores de los alumnos, los instrumentos fueron aplicados por un miembro del equipo



de investigación durante las horas de tutoría. Para facilitar la espontaneidad de los alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, los profesores no se encontraron presentes en el aula en ese momento. Los investigadores explicaron las instrucciones para llenar los cuestionarios, aseguraron el anonimato de los datos y se prestaron a responder a todas las dudas que pudieran surgir. Todos los alumnos participaron voluntariamente y previa autorización expresa. Los datos se recogieron durante los meses de octubre y noviembre del curso académico 2008-2009. El tiempo que costó a los participantes llenar los dos cuestionarios fue aproximadamente de 15 minutos.

Análisis de datos

Primeramente, se han calculado los valores de asimetría, curtosis y discriminación (correlación item-Total corregida) de cada uno de los ítems que componen los cuestionarios utilizados (Responsabilidad Personal y Social, Motivación Intrínseca) para comprobar, entre otras cosas, la normalidad de los datos (Tablas 1 y 2).

Siguiendo las orientaciones metodológicas de Hambleton (2005) y Merenda (2007) sobre los requisitos de validación y adaptación transcultural de los tests psicológicos y educativos, se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el programa EQS 6.1 (Bentler, 2005), para comprobar la adecuación de la estructura factorial de los instrumentos empleados con los datos apor- tados por la muestra estudiada.

Los modelos confirmatorios se han estimado mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste (Finney y DiStefano, 2006), dada la falta de normalidad de los datos (coeficiente normalizado de MARDIA= 56.55 para el

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social y 102.22 para la Escala de Motivación Intrínseca, lo cual evidencia el alejamiento de la normalidad). Para evaluar el ajuste de los modelos confirmatorios se han utilizado los índices que habitualmente recomienda la literatura especializada. De este modo, se han calculado el *comparative fit index* (CFI), el *goodness of fit index* (GFI) y el *adjusted goodness of fit index* (AGFI) para los que suele considerarse el valor .90 o superior como apropiado para aceptar el modelo; el *standardized root mean square residual* (SRMR) y el *root mean square error of approximation* (RMSEA), medidas de cuantía del error, con valores menores de .08 considerados como aceptables; y la prueba de chi-cuadrado (Kaplan, 2000).

Posteriormente, se ha calculado la fiabilidad de los factores mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Una vez obtenido el resultado factorial de los instrumentos empleados, se han calculado los estadísticos descriptivos, habiendo encontrado altas puntuaciones tanto en los factores de responsabilidad (Responsabilidad Social = 4.93 ± 0.83; Responsabilidad Personal = 5.01 ± 0.80), como en el factor Motivación Intrínseca (5.42 ± 0.91). Finalmente, se han calculado las correlaciones entre todas las variables estudiadas, para determinar la validez criterial del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social objeto de estudio.

Resultados

Validez factorial y consistencia interna de los instrumentos

Mediante AFC, se ha puesto a prueba la estructura factorial del PSRQ en la muestra española, dado que existe un modelo teórico relevante para esta estructura (Li et al., 2008). Inicialmente, se probó el modelo de los autores del PSRQ (Li et al., 2008), aportando



un resultado factorial con unos índices de ajuste moderadamente satisfactorios: $\chi^2_{76} = 161.36$, $p < .001$, $CFI = .91$, $RMSEA = .06$, $GFI = .89$, $AGFI = .88$, $SRMR = .06$. No obstante, el ítem 14 presentaba un valor de saturación bajo (-.151), por lo que se puso a prueba un segundo modelo eliminando este ítem. El resultado factorial de este segundo modelo no fue significativamente mejorado ($\chi^2_{64} = 137.54$, $p < .001$, $CFI = .91$, $RMSEA = .06$, $GFI = .89$, $AGFI = .84$, $SRMR = .06$), por lo que se consideraron los valores del

primer modelo, con objeto de respetar la estructura factorial de la versión original del instrumento. El contenido de los ítems que componen cada factor, así como sus saturaciones factoriales estandarizadas, se muestran en la Tabla 1.

La consistencia interna de los factores del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social ha mostrado resultados de $\alpha = .85$ para la Responsabilidad Social, y $\alpha = .74$ para la Responsabilidad Personal, ambos satisfactorios según Nunnally (1978).

Items	<i>M</i>	<i>DT</i>	As	Cu	It-Tot	$\lambda 1$	$\lambda 2$	VE	R^2
F1. Responsabilidad Personal									
8. Participo en todas las actividades	4.95	1.22	-0.96	0.18	.43	.47		1.15	.43
9. Me esfuerzo	5.23	1.08	-1.50	2.07	.66	.85		0.31	.66
10. Me propongo metas	4.84	1.37	-1.27	1.02	.49	.54		1.33	.49
11. Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea	5.03	1.25	-1.33	1.28	.58	.68		0.85	.58
12. Quiero mejorar	5.61	0.85	-2.90	9.91	.57	.61		0.46	.57
13. Me esfuerzo mucho	4.99	1.23	-1.27	1.19	.67	.84		0.45	.67
14. No me propongo ninguna meta	2.33	1.81	1.05	-0.39	-.15	-.15		3.22	-.15
F2. Responsabilidad Social									
1. Respeto a los demás	5.00	1.11	-1.02	0.83	.55		.66	0.70	.55
2. Respeto a mi profesor	5.36	1.05	-1.93	3.93	.58		.65	0.64	.58
3. Ayudo a otros	4.90	1.05	-0.90	1.11	.59		.71	0.55	.59
4. Animo a los demás	4.97	1.10	-0.91	0.65	.62		.71	0.60	.62
5. Soy amable con los demás	4.97	1.10	-1.12	1.35	.66		.78	0.48	.66
6. Controlo mi temperamento	4.47	1.40	-0.82	0.12	.50		.53	1.41	.50
7. Colaboro con los demás	5.03	1.15	-1.35	1.98	.68		.73	0.62	.68

Nota: As: Asimetría; Cu: Curtosis; It-Tot: Correlación item-Total corregida; $\lambda 1$: Saturaciones del factor 1; $\lambda 2$: Saturaciones del factor 2; VE: Varianzas de error.

Tabla 1. Resultados descriptivos y saturaciones factoriales estandarizadas del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ).



El mismo proceso se ha seguido con la escala de Motivación Intrínseca, de Markland y Tobin (2004). Se desarrolló un AFC para comprobar si los cuatro ítems que según sus autores se agrupan en esta escala, lo hacían también a partir de los datos de nuestra muestra de estudio, y se confirmó dicha estructura, aportando unos índices de ajuste al modelo muy satisfactorios: $\chi^2 = 1.989$, $p = .369$, CFI = .99, RMSEA = .01, GFI = .98, AGFI = .91, SRMR = .02. La consistencia interna obtenida ha sido de $\alpha = .91$. Tanto los ítems de esta

escala como sus saturaciones factoriales estandarizadas se muestran en la Tabla 2.

Validez criterial

Como es sabido, la validez criterial es el grado en que las medidas de un test son consistentes con otras medidas externas que, a nivel teórico, deberían estar relacionadas con ellas. Replicando el mismo planteamiento seguido por Li et al. (2008), se han calculado las correlaciones entre los factores de Responsabilidad y la escala de Motivación

Ítems	M	DT	As	Cu	It-Tot	λ	VE	R ²
1. Disfruto en las clases de Ed. Física	5.41	1.07	-2.18	4.90	.80	.85	0.33	.71
2. Las clases de Ed. Física son divertidas	5.35	1.08	-1.84	3.07	.83	.91	0.21	.82
3. Me divierte y me gusta participar en las clases de Ed. Física	5.46	0.97	-2.01	3.76	.83	.88	0.20	.78
4. Disfruto aprendiendo nuevas habilidades en las clases de Ed. Física	5.47	1.00	-2.22	5.15	.72	.75	0.43	.57

Nota: As: Asimetría; Cu: Curtosis; It-Tot: Correlación item-Total corregida; λ : Saturaciones del factor; VE: Varianzas de error.

Tabla 2. Resultados descriptivos y saturaciones factoriales estandarizadas de la escala de Motivación Intrínseca.

Intrínseca. Según puede observarse en la Tabla 3, los dos factores del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social se encuentran positiva y significativamente correlacionados con la Motivación Intrínseca: $r = .359$ con Responsabilidad Social, y $r = .393$ con Responsabilidad Personal, ambos con $p < .01$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue evaluar las propiedades psicométricas de la versión española del PSRQ de Li et al. (2008). La base teórica del PSRQ es el modelo de responsabilidad personal y social de



Hellison (2003), por lo cual la estructura factorial del cuestionario original la componen dos factores, Responsabilidad Personal y Responsabilidad Social. Los resultados del presente estudio muestran que las propiedades psicométricas de la versión española del PSRQ, el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social, son moderadamente satisfactorias. Esta versión española confirma la estructura bifactorial propuesta en el cuestionario original, y aporta coeficientes de consistencia interna razonablemente satisfactorios y valores próximos a los obtenidos por Li et al. (2008). Por otro lado, las correlaciones entre los factores de Responsabilidad Personal y Social y la Motivación Intrínseca, también son equivalentes a las encontradas por Li et al. (2008).

A la vista de estos resultados, cabe resaltar que contar con un instrumento de medida que evalúe la percepción de responsabilidad personal y social en ámbitos de educación física, es una importante aportación a la perspectiva del desarrollo positivo, y muy especialmente a la literatura relacionada con el modelo de responsabilidad personal y social. Recientemente, la Asociación Americana de Deporte y Educación Física (*National Association for Sport and Physical Education* [NASPE], 2004) destacó la necesidad de que los profesores favorecieran en sus clases el desarrollo de la responsabilidad personal y social. Sin embargo, la ausencia de medidas fiables de este constructo dificultaba a los investigadores y a los mismos docentes, implementar y evaluar los programas basados en el desarrollo de la responsabilidad (Parker y Hellison, 2001). De este modo, el PSRQ puede utilizarse para evaluar los efectos de programas cuyos objetivos sean favorecer en los participantes el respeto por otros, el esfuerzo, la ayuda y preocupación por los demás y la autonomía. Sin embargo, los autores del

instrumento recomiendan que, para evaluar los efectos de un programa de desarrollo positivo en contextos de educación física, se combine el PSRQ con otros instrumentos que midan aspectos del desarrollo positivo como la empatía o la autoconfianza, y con otras técnicas de evaluación como la observación, las entrevistas en profundidad o los grupos de discusión (Wright y Burton, 2008).

Por otro lado, los resultados apoyan la hipótesis de que la motivación intrínseca para la actividad física se relaciona positiva y significativamente con la responsabilidad personal y social en contextos de educación física. Estos resultados se encuentran en la línea de los obtenidos por la investigación precedente (Hellison y Martinek, 2006; Hellison y Walsh, 2002; Li et al., 2008). Desde hace casi dos décadas, la investigación en el ámbito de la motivación viene destacando que los entornos de aprendizaje que favorecen la cooperación y el desarrollo de valores fomentan la motivación intrínseca para la actividad física y el deporte (Roberts, 2001). Dada la importancia de la motivación intrínseca en este contexto, los resultados de la presente investigación parecen sugerir la necesidad de iniciar una línea de investigación que relacione el TPSR con el desarrollo de la motivación intrínseca. Para ello, la versión española del PRSQ puede ser de gran utilidad en las futuras investigaciones de esta línea de trabajo en el ámbito español.

Para concluir, nos gustaría destacar de la presente investigación, en primer lugar, que la versión española del PSRQ es un instrumento sencillo de administrar para evaluar la responsabilidad personal y social de los estudiantes en contextos de educación física. En segundo lugar, que dada la relevancia teórica y práctica del constructo de responsabilidad personal y social y la necesidad de contar con medidas fiables para esta variable,



el PSRQ puede ser una herramienta especialmente útil para diseñar programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte. Sin embargo, los resultados de la presente investigación sugieren la necesidad de

llevar a cabo más aplicaciones con este instrumento, con el objetivo de seguir definiendo y delimitando con mayor precisión las variables que describen la responsabilidad personal y social.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DEL CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

PALABRAS CLAVE: Desarrollo positivo, Adolescentes, Motivación intrínseca.

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo ha consistido en analizar las propiedades psicométricas de la versión española del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* (Personal and Social Responsibility Questionnaire-PSRQ), que evalúa la percepción de responsabilidad personal y social de los alumnos en educación física. La muestra fue seleccionada por conveniencia, y la formaron 395 alumnos de 9 a 15 años, pertenecientes a 10 colegios públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. Los resultados del análisis factorial confirmatorio han corroborado la estructura bifactorial propuesta por sus autores, y los coeficientes de consistencia interna han resultado satisfactorios. Por otro lado, las correlaciones de los factores de responsabilidad con la motivación intrínseca han sido positivas y estadísticamente significativas, apoyando su validez criterial.

PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA VERSÃO ESPANHOLA DO QUESTIONÁRIO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento positivo, Adolescentes, Motivação Intrínseca.

RESUMO: O objetivo do presente estudo consistiu em analisar as propriedades psicométricas da versão espanhola do *Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social* (Personal and Social Responsibility Questionnaire-PSRQ), que avalia a percepção de responsabilidade pessoal e social dos alunos de educação física. A amostra foi selecionada por conveniência, sendo formada por 395 alunos de 9 a 15 anos, pertencentes a 10 escolas primárias e secundárias da Comunidade Valenciana. Os resultados da análise factorial confirmatória corroborou a estrutura bifatorial proposta pelos seus autores e os coeficientes de consistência interna encontrados foram satisfatórios. Adicionalmente, as correlações dos factores de responsabilidade com a motivação intrínseca foram positivas e estatisticamente significativas, suportando a sua validade de critério.



Referencias

- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. y Blyth, D. A. (1998). Beyond the 'village' rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-159.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blum, R.W. (2003). Positive youth development: A strategy for improving adolescent health. En R. M. Lerner, F. Jacobs y D. Werthlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (pp. 237-252). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brunelle, J., Danish, S. J. y Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skills program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11 (1), 43-55.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7 (4), 203-211.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy*, 591(1), 13-24.
- Danish, S. J. (2002). Teaching life skills through sport. En M. J. Gatz, M. A. Messner y S. J. Ball-Rokeach (Eds.), *Paradoxes of youth and sport* (pp. 49-60). Albany, NY: State University of Nueva York Press.
- Danish, S. J., Taylor, T., Hodge, K. y Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46 (3), 38-49.
- Durlack, J. A. y Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. y Gootman, J. A. (Eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. y McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the 'sport for peace' curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3), 273-285.
- Escarzá, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escarzá, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: A second course*. Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1(1), 19-40.
- Gill, D. L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.



- Gould, D. y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (1), 58-78.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda y C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. y Pittman, K. (2004). Principles for youth development. En S. F. Hamilton y M. A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Cutforth, N. J. (1997). Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice. En H. J. Walberg, O. Reyes y R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hellison, D. y Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, O. y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (2), 230-240.
- Leffert, N., Benson, P., Scales, P., Sharma, A., Drake, D. y Blyth, D. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (4), 209-230.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. y Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7 (3), 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 17-71.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B. y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 167-178.
- Markland, D. y Tobin, V. (2004). A modification of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26 (2), 191-196.
- Martinek, T. y Ruiz, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *International Journal of Sport Science*, 1 (1), 1-13.
- Martinek, T., Shilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.



- Merenda, P. F. (2007). Psychometrics and psychometricians in the 20th and 21st centuries: How it was in the 20th century and how it is now. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 3-20.
- NASPE. National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: Author.
- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M. y Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (1), 67-84.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Parker, M. y Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (9), 25-27.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Roberts, G. C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roth, J. L. y Brooks-Gunn, J. (2003a). What is a youth development program? Identification and defining principles. En F. Jacobs, D. Wertlieb y R. M. Lerner (Eds.), *Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (pp. 197-223). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roth, J. L. y Brooks-Gunn, J. (2003b). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N. y Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 27-46.
- Watson, D. L., Newton, M. y Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2004). *Foundations of sport and exercise psychology* (3a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 138-154.
- Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-251.