

## Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva

### Towards a more social and cooperative behaviour in physical education: sport education model application

Manuel Jacob Sierra-Díaz, Carlos Evangelio, Alberto Pérez-Torralba and Sixto González-Villora\*

*Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Cuenca. Departamento de Didáctica de Expresión Corporal*

**Resumen:** El propósito de esta investigación es evaluar y comparar la implementación del Modelo de Educación Deportiva (MED), junto con la presencia de estrategias pedagógicas que fomenten conductas prosociales entre los participantes. La muestra constó de dos clases de sexto de Primaria ( $n = 51$ ;  $10,72 \pm ,66$ ). En el grupo A se desarrollaron metodologías orientadas a fomentar conductas prosociales. En el grupo B se desarrollaron estrategias centradas en las mejoras individuales. Mediante el ANOVA de un factor, se analizaron los resultados pre-test y post-test del Cuestionario de Conductas Antisociales (Martorell y González, 1992). Los resultados muestran diferencias significativas entre las puntuaciones en ambas clases antes y después de realizar la implementación ( $p = ,000$ ). Se observa una reducción significativa de actuaciones antisociales en el total del post-test del grupo A ( $p = ,000$ ). La implementación de modelos-basados en la práctica en Educación Física, entre ellos el MED, se debe complementar con estrategias metodológicas que fomenten conductas prosociales, pues ello favorece positivamente la educación de valores en los escolares.

**Palabras claves:** comportamiento prosocial, Competencia Social y Cívica, Educación Física, floorball, modelos-basados en la práctica.

**Abstract:** The purpose of this investigation is to evaluate and to compare the Sport Education Model (SEM) implementation together with the presence or the absence of pedagogical strategies, which encourage prosocial behaviour among the participants. The sample consisted of two Primary sixth level classes ( $n = 51$ ;  $10.72 \pm .66$ ). Among group A, methodologies oriented to foster the prosocial behaviour were developed. Among group B, strategies centred in the individual improvements were developed. Though a one-way ANOVA, pre-test and post-test results of the Antisocial Behaviour Questionnaire (Martorell y González, 1992) were analysed. Results shows significant differences among scores in both classes before starting the model and after it ( $p = .000$ ). It is observed a significant reduction of antisocial performances among the total scores of the post-test in group A ( $p = .000$ ). Model-based implementation in Physical Education, Sport Education between them, should be complemented with methodological strategies that encourage prosocial behaviours because it favors positively the students' values education.

**Keywords:** prosocial behaviour, social and civic competence, Physical Education, floorball, Models-Based Practice.

### Introducción

La niñez y la adolescencia (6-18 años) son etapas evolutivas críticas, en constante proceso de afianzamiento de la personalidad y del posicionamiento social, en donde las transgresiones de las normas sociales son muy habituales (Jordá, Domínguez y Maté-Muñoz, 2017).

Existen dos tipos de conductas entre la población infantil y adolescente que han sido ampliamente evaluadas a lo largo del tiempo en la asignatura de Educación Física (EF): los comportamientos antisociales y prosociales (Pelegri-Muñoz, 2002). Según Hyeon-Cheon, Reeve y Ntoumanis (2018), la conducta antisocial es el acto de dañar o perjudicar de forma consciente e intencionada a otra persona. Por el contrario, la conducta prosocial es el acto voluntario de beneficiar o favorecer las relaciones sociales entre las personas a través del respeto, la solidaridad y la cooperación (Grusec, Hastings y Almas, 2010).

Sin embargo, el contexto escolar en general, y las clases de EF en particular, son un gran aliado a la hora de promover y favorecer un entorno positivo que fomenten la práctica y la asimilación de las conductas prosociales (Mayfield, Child, Weaver, Zarrett, Beets y Moore, 2017), siempre y cuando se fomente un clima de cooperación, motivación y deportividad (Light-Shields, Funk y Light-Bredemier, 2018). Para ello, se hace necesario la implementación de metodologías o modelos-basados en la práctica que sitúen al alumno como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la cesión de responsabilidades y participación activa durante las sesiones (González-Villora, García-López, Contreras-Jordán y Sánchez-Mora, 2009).

Algunos de los modelos pedagógicos más empleados en las sesiones de EF que promueven procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el alumnado son el modelo de Educación Deportiva (MED; Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011), el modelo Teaching Games for Understanding (Bunker y Thorpe, 1982), el modelo de Aprendizaje Cooperativo (Johnson y Johnson, 1994) o el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS; Hellison, 2011), entre otros.

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Sixto González-Villora. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Cuenca. Departamento de Didáctica de Expresión Corporal. E-mail: [sixto.gonzalez@uclm.es](mailto:sixto.gonzalez@uclm.es)

Más concretamente, el MED es un modelo-basado en la práctica encargado de promover experiencias más auténticas que las desarrolladas en la iniciación deportiva actual, a través de la formación de grupos mixtos y homogéneos que trabajan en conjunto durante una temporada deportiva (Siedentop et al., 2011). La implementación del MED en el ámbito educativo permite promover determinadas conductas prosociales, tales como la empatía o la asertividad (García-López y Gutiérrez, 2013; García-López, Gutiérrez, González-Villora y Valero, 2012), que favorecen las relaciones sociales que fomentan las necesidades psicológicas básicas (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015). De esta manera, se está contribuyendo al desarrollo de la Competencia Social y Cívica (Calderón, Martínez y Méndez-Giménez, 2013) de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Sin embargo, en ocasiones el MED potencia un exceso de competitividad y agresividad intergrupala que puede desencadenar alguna conducta antisocial o antideportiva (García-López et al., 2012; Mallia et al., 2017). Por esta razón, el enfoque y las múltiples metodologías aplicadas durante el proceso de implementación del modelo son clave a la hora de potenciar exclusivamente aquellas conductas sociales deseadas.

Por todo lo anteriormente mencionado, el objetivo de este estudio es comprobar la contribución del MED en el desarrollo de las conductas prosociales, así como comparar la influencia de la aplicación de metodologías específicas durante el proceso de implementación en Educación Primaria.

## Método

### Diseño del estudio

Se ha elaborado una investigación cuantitativa, descriptiva y experimental, mediante la implementación de una unidad didáctica del MED de ocho sesiones de una hora de duración, puesto que la implementación debió ajustarse a la programación anual del centro educativo en el que se implementó la temporada deportiva.

Por esta razón, el contenido utilizado ha sido el floorball, deporte alternativo en el que los alumnos tenían experiencia previa de anteriores cursos. Deporte de invasión que resultaba motivante a gran parte del alumnado y del cual se disponía de todo el material necesario por parte del centro. El objetivo de escoger un deporte alternativo como el floorball, es partir de un nivel de pericia en las habilidades táctico-técnicas homogéneo por parte de los alumnos (González-Villora, Gil-Madróna y Pastor-Vicedo, 2008), a la vez que por medio de la aplicación del MED sea factible fomentar la pertenencia a un grupo y la socialización entre el alumnado (Siedentop et al., 2011).

### Participantes

En el presente estudio se realizó un muestreo por conveniencia de 51 estudiantes de dos clases de sexto de Educación Primaria, de un colegio público de la ciudad de Cuenca, con una edad media de  $10,72 \pm 0,66$ . Esta muestra estaba dividida en dos grupos: clase A, compuesta por 27 alumnos (15 niños y 12 niñas); y clase B, compuesta por 24 alumnos (13 niños y 11 niñas). De forma aleatoria, se asignó a la clase A el grupo con el que se promovieron metodologías para desarrollar la Competencia Social y Cívica y a la clase B el grupo en el que se promovieron metodologías centradas en mejorar la competencia motriz a nivel individual. La razón de escoger esta muestra fue la accesibilidad a la misma y al centro escolar por parte del equipo investigador.

Antes de la implementación del MED, se obtuvieron los permisos y los consentimientos informados tanto del equipo directivo y el maestro de EF, como de los padres, madres y/o tutores legales de los alumnos participantes (Faden, Beauchamp y King, 1986). Además, se contó con todos los requisitos éticos, reflejados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2013), adaptados a Ciencias Sociales, respetando en todo momento la voluntariedad y el anonimato de los participantes.

### Instrumentos y variables

Para medir el grado de evolución del comportamiento social entre los distintos equipos de ambas clases, se ha empleado el Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) de Martorell y González (1992). Este instrumento consta de 35 ítems y una escala Likert de cuatro posibles respuestas: (1) Nunca, (2) Alguna vez, (3) Muchas veces y (4) Siempre, referidas a las conductas antisociales entre la población infantil y adolescente (6-18 años), así como a la frecuencia de transgresión de las normas sociales y comportamientos antideportivos. Tal y como indica Martorell, González, Ordóñez y Gómez (2011) y siguiendo la lógica del CCA, se han invertido los ítems 9, 14, 19, 20, 32 y 35. Por último, se realizó un pre-test en la primera sesión de la unidad didáctica y un post-test en la última sesión de la misma.

### Procedimiento

En la Figura 1, se muestra la organización temporal y metodológica llevada a cabo en ambas clases durante la implementación de la temporada. En el grupo de sexto A se fomentaron actuaciones orientadas a la adquisición de la Competencia Social y Cívica, es decir, de un comportamiento más prosocial mediante recursos como son los diálogos entre equipos, tareas de cooperación dentro de cada equipo o reuniones inter-grupales (comisiones) entre los distintos roles. Por el

contrario, en el grupo de sexto B, se alentaron los logros individuales y el desarrollo de la competencia motriz a través de premios y reconocimientos de forma individual.



Figura 1. Organización metodológica y temporal entre los dos grupos participantes.

### Análisis de datos

Para analizar los resultados cuantitativos obtenidos en los cuestionarios, en primer lugar, se calcularon los resultados totales del pre-test y post-test. Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y el test de Levene para el análisis de la homocedasticidad, para así comprobar la distribución normal de los datos. A continuación, para conocer las diferencias entre el pre-test y el post-test de ambos grupos, se realizó una prueba T para muestras relacionadas. Por último, para conocer las diferencias entre los resultados obtenidos en el post-test con los dos grupos, se realizó el ANOVA de un factor. Todos los análisis descritos anteriormente fueron ejecutados con el paquete estadístico SPSS® versión 25.0, estableciéndose la significación en  $p \leq ,050$ .

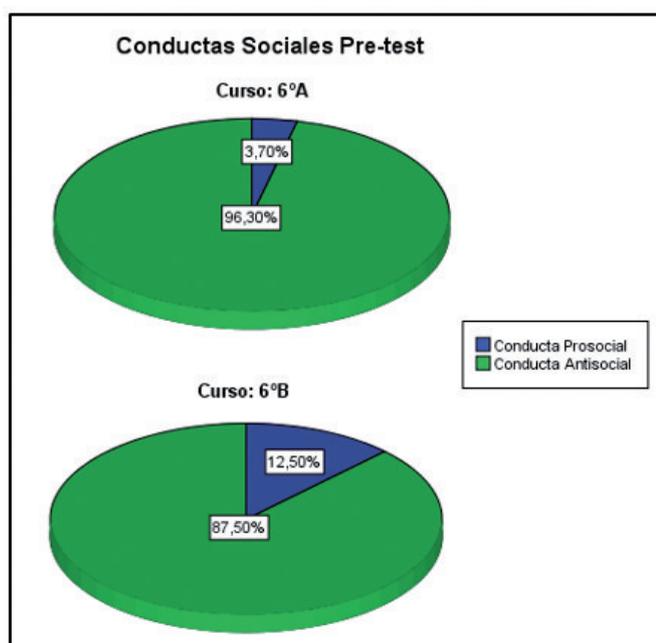


Figura 2. Porcentajes en las conductas sociales en el pre-test.

Respecto a la comparación entre los resultados totales del pre-test y post-test, se observa una significación estadística en el grupo A ( $p < ,010$ ). Concretamente, tal y como se muestra en

### Resultados

En primer lugar, el análisis de los resultados descriptivos del cuestionario CCA observados en la Figura 2, muestran que la media de las puntuaciones obtenidas en el pre-test es de  $62,040 \pm 7,568$ . En el grupo A se observa que de los 27 alumnos que forman la clase, solo un alumno tiene conductas prosociales. Respecto al grupo B, compuesto por 24 alumnos, solo tres tienen conductas prosociales.

Al final de la implementación del modelo, los resultados descriptivos muestran un descenso de la media de las puntuaciones a  $60,49 \pm 6,865$ . Como se muestra en la Figura 3, todos los alumnos tienden a actuar de forma más prosocial en ambas clases ( $n = 27$  en el grupo A y  $n = 24$  en el grupo B), ya que no se registra ningún resultado final antisocial en el post-test.

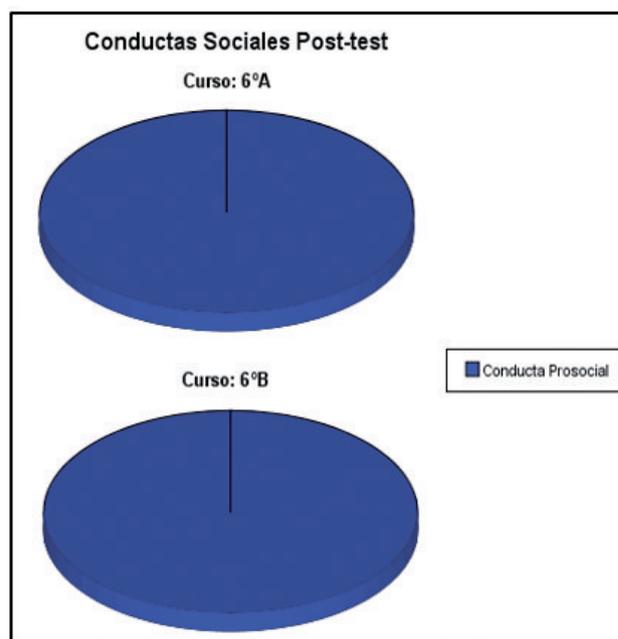


Figura 3. Porcentajes en las conductas sociales en el post-test.

la Tabla 1, se observan diferencias significativas en los ítems que están relacionados con la agresividad (ítem 21 y 31), el aislamiento (ítems 19, 20 y 27) y la ansiedad (ítems 3 y 28).

**Tabla 1.** Diferencias significativas entre los ítems de los cuestionarios pre-test y post-test en el grupo A y el B.

	Ítem	Clase 6ªA	Clase 6ªB
3	Tengo vergüenza cuando estoy con compañeros del otro sexo	p = ,010	
19	Me gusta estar con mucha gente	p = ,022	
20	Soy alegre		p = ,000
21	Me peleo con los demás	p = ,050	
27	Me gusta jugar solo	p = ,017	
28	Soy miedoso, sobre todo cuando debo hacer cosas por primera vez	p = ,001	
31	Cuando me dicen algo, soy irónico o cínico		p = ,004
	Total	p = ,000	

Los resultados del análisis del ANOVA de un factor obtenidos en todos los ítems del post-test, muestran diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de ambas clases ( $p = ,000$ ). En la Tabla 2 se muestran las mejoras significativas obtenidas en diez de los ítems relacionados con conductas agresivas (ítems 6, 7, 9, 10, 11, 12, 16, 21, 30 y 35), en dos de los ítems relacionados con el aislamiento (ítems 20 y 27) y en dos de los ítems relacionados con la ansiedad y el retraimiento (ítems 3 y 15) en el alumnado del grupo A, en comparación con el grupo B.

**Tabla 2.** ANOVA de un factor en las puntuaciones de los ítems post-test con los grupos.

Categoría	Ítem	M ± DT	p - valor
Conductas agresivas	6 Cuando hay que hacer algo en grupo, intento evitarlo	1,610 ± ,750	,000
	7 Tengo problemas con los demás	2,100 ± ,608	,000
	9 Cuido las cosas de los demás	1,530 ± ,703	,000
	10 Amenazo a los demás	1,390 ± ,603	,000
	11 Cuando hago algo mal, culpo a otros	1,690 ± ,735	,000
	12 Cuando me dicen o mandan hacer algo, protesto	2,370 ± ,702	,000
	16 Cuando me hablan, no hago caso	1,410 ± ,638	,000
	21 Me peleo con los demás	1,610 ± ,603	,002
	30 Desafío o planto cara cuando me dicen algo	2,000 ± ,938	,030
	35 Soy violento e incluso no me entero de lo que pasa a mi alrededor	1,390 ± ,568	,000
Aislamiento	20 Soy alegre	2,220 ± 1,222	,002
	27 Me gusta jugar solo	1,410 ± ,536	,004
Ansiedad y retraimiento	3 Tengo vergüenza cuando estoy con los compañeros del otro sexo	1,900 ± ,922	,003
	15 Soy vergonzoso	2,180 ± 1,014	,047
	Total puntuaciones del post-test	60,49 ± 6,865	,000

## Discusión

El propósito de esta investigación ha sido evaluar la evolución de actuaciones y conductas prosociales a través de una unidad didáctica del MED en floorball en alumnos de sexto de primaria, en función de distintas estrategias metodológicas llevadas a cabo en un grupo para el fomento de conductas cooperativas, altruistas y deportivas.

Los resultados de la presente investigación permiten reafirmar la importancia de la EF en el trabajo y desarrollo de esta-

dos de ánimo tanto positivos como optimistas para el fomento de actitudes prosociales (Roche, 1997). Así mismo, se corresponden a los observados por Pelegrín-Muñoz, Fayos-Ruiz y Cantón-Chirivella (2010) en una población infantil y adolescente de 9 a 15 años en la que aquellos alumnos que practicaban deporte desarrollaron una mayor conducta prosocial en la que imperaba el respeto hacia los demás. Sin embargo, el simple hecho de practicar deporte no significa que se vaya a conseguir conductas más deportivas y socialmente aceptadas (Borrueco, Angulo, Viladrich, Pallarés y Cruz, 2017).

Por esta razón, se destaca la necesidad de implementar metodologías o modelos basados en la práctica que contribuyan al desarrollo de competencias sociales, tales como el MED. De esta manera, se muestra como el MED permite desarrollar conductas sociales positivas (García-López y Gutiérrez, 2013; García-López et al., 2012) que favorezcan un ambiente positivo en clase, juego limpio (Wahl-Alexander, Sinelnikov y Curtner-Smith, 2016), y la consecución de la Competencia Social y Cívica (Calderón et al., 2013). Estos aspectos hacen que el MED suponga una metodología que potencie la motivación e inclusión del alumnado (Pill, 2008), siendo importante estudiar la forma de desarrollar un ambiente propicio para favorecerlas por parte del profesorado (Brock, Rovegno y Oliver, 2009). En definitiva, la mejora de estas conductas prosociales contribuyen a un desarrollo socio-emocional positivo del alumnado en el que se valora el error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chong y Penney, 2013), y no como un aspecto negativo que frustre la motivación y participación hacia la actividad física.

A pesar de estos resultados, también se ha demostrado que el MED puede promover una competitividad y agresividad negativa debido al formato de competición que presenta (Mallía et al., 2017). Una posible solución es la promoción de unas metodologías específicas donde se fomente y se afiance la interiorización de valores que se alejaban del comportamiento antisocial (Jordá et al., 2017). Estos resultados contrastan con los obtenidos en la presente investigación, en donde en la clase A se observa un mayor aumento de las conductas prosociales ya que se han implementado estrategias pedagógicas que motivan el diálogo y la cooperación dentro y fuera de cada equipo, tal y como ocurre cuando se hibrida el MED con el MRPS (Hastie y Buchanan, 2000; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016).

### Aplicación Práctica

La promoción de conductas prosociales en EF se ve favorecida por aquellas actividades en la que los educandos participan de forma conjunta en una experiencia deportiva, o relacionada con la actividad física. Sin embargo, en iniciación deportiva pueden darse situaciones en las que se incrementa la agresividad por una competitividad negativa. Por esta razón, es necesaria la aplicación de metodologías específicas que favorezcan el diálogo, la cooperación, el juego limpio y la resolución pacífica de conflictos. Algunas de las técnicas aplicadas son las siguientes:

- Favorecer situaciones de diálogo dentro del grupo en los descansos de los partidos.
- Reuniones inter-grupales por roles para conversar sobre el desarrollo del proyecto, las normas, o sobre cómo estaban colaborando en su grupo para aportar ideas al resto.
- Tareas cooperativas para enfatizar el esfuerzo y trabajo grupal.
- Presencia de normas que favorezcan la participación equitativa por parte de todo el alumnado.
- Premios que valoren la compenetración de equipo, el juego limpio mostrado durante la implementación, o valores sociales tales como el respeto entre jugador-jugador o jugador-árbitro.
- Reuniones intra-grupales favoreciendo la implementación de tareas que fomenten la pertenencia a un equipo y el trabajo en grupo para conseguir objetivos comunes.

Como se ha contrastado en este estudio, el desarrollo de estas metodologías, han favorecido notablemente la adquisición de conductas prosociales en mayor medida que aquellas que se preocupan exclusivamente de practicar el juego, o mejorar habilidades técnicas individuales.

### Conclusión

El uso de metodologías que potencien los comportamientos prosociales, la nobleza y la deportividad, deben ser una pieza angular en la enseñanza deportiva en las clases de EF. Cuando se incorpora de forma objetiva y estructurada la educación prosocial en el MED, se observa una mejora significativa en la adquisición de valores positivos en los resultados obtenidos.

Una de las limitaciones del estudio es la duración de la temporada deportiva aplicada en el MED, pues se desarrolló en ocho sesiones debido a las exigencias de la programación docente del centro escolar, cuando en este modelo basado en la práctica se recomienda una duración mayor (entre 12 y 18 sesiones en el ámbito español; Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016).

En este sentido, nuevas investigaciones son necesarias en esta línea de trabajo con el fin de desarrollar un programa sólido de larga duración, que incorpore una amplia gama de deportes de diferentes modalidades, dirigida hacia la construcción de conductas prosociales entre la población infantil y adolescente, y extensible tanto dentro como fuera del horario de EF.

### Referencias bibliográficas

1. Asociación Médica Mundial (2013). Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (Publicación número 64). Recuperado de: <https://www.wma.net/es/> (el día 27 de enero de 2018).
2. Borrueco, M., Angulo, A., Viladrich, C., Pallarés, S., y Cruz, J. (2017). Clima motivacional, orientación a la deportividad y predisposición al engaño en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 1-7.

3. Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-75. doi: 10.1080/17408980802400494
4. Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
5. Calderón, A., Martínez, D., y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de la competencia básica con el modelo de Educación Deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 33-38.
6. Chong, S., y Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: Insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 267-286. doi: 10.1080/18377122.2013.836768
7. Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
8. Faden, R. R., Beauchamp, T. L., y King, N. M. P. (1986). A history and theory of informed consent. Reino Unido: Oxford University Press.
9. García-López, L. M., y Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16. doi: 10.1080/17408989.2013.780592
10. García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Villora, S., y Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
11. González-Villora, S., García-López, L. M., Contreras-Jordán, O. R., y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20.
12. González-Villora, S., Gil-Madrona, P., y Pastor-Vicedo, J. C. (2008). Diseño y aplicación del modelo comprensivo de los deportes en el floorball como instrumento de formación del profesorado. *Pulso: revista de Educación*, 31, 93-115.
13. Grusec, J. E., Hastings, P., y Almas, A. (2010). Prosocial behaviour. En P. K. Smith, y C. H. Hart. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, (pp. 549-567). Oxford, Reino Unido: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444390933.ch29
14. Hastie, P. A., y Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through Sport Education: prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35. doi: 10.1080/02701367.2000.10608877
15. Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through physical activity* (3<sup>rd</sup> Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
16. Hyeon-Cheon, S., Reeve J., y Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport y Exercise*, 35, 74-88. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.11.010
17. Johnson, D. W., y Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2<sup>nd</sup> ed.). Edina, NJ: Interaction Book Company.
18. Jordá, P., Domínguez, R., y Maté-Muñoz, J. L. (2017). Incidencia de la práctica deportiva en la conducta disruptiva de niños y adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 193-206. doi: 10.24197/aefd.2-3.2017.193-206
19. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
20. Light-Shields, D., Funk, D., y Light-Bredemier, B. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behaviour in sport. *Journal of Moral Education*, 47(1), 17-33. doi: 10.1080/03057240.2017.1350149
21. Mallia, L., Chirico, A., Galli, F., Zelli, A., Jaenes-Sánchez, J. C., García-Mas, A., y Lucidi, F. (2017). The role of achievement goals and moral disengagement in explaining moral attitudes and behaviours in sport. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 66-69.
22. Martorell, M. C., y González, R. (1992). *Cuestionario de Conducta Antisocial*. Valencia: Universidad de Valencia. España.
23. Martorell, M. C., González, R., Ordóñez, A., y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 31(1), 97-114.
24. Mayfield, C. A., Child, S. C., Weaver, R., Zarrett, N., Beets, M., y Moore, J. B. (2017). Effectiveness of a playground intervention for antisocial, prosocial and physical activity behaviours. *Journal of School Health*, 87(5), 338-345. doi: 10.1111/josh.12506
25. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Sport Education Model versus traditional model: effects on motivation and sportsmanship. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. doi: 10.15366/rimcafd2015.59.004
26. Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. doi:10.1387/RevPsicodidact.15269
27. Pelegrín-Muñoz, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 39-56.
28. Pelegrín-Muñoz, A., Fayos-Ruiz, E. J., y Cantón-Chirivella, E. C. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información Psicológica*, 99, 64-78.
29. Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2), 23-29.
30. Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*, 28, 1-20.
31. Siedentop, D. Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2<sup>nd</sup> Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
32. Wahl-Alexander, Z., Sinelnikov, O., y Curtner-Smith, M. (2016). A longitudinal analysis of students' autobiographical memories of participation in multiple Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 23(1), 25-40. doi: 10.1177/1356336X15624246