

Eredu pedagogikoetan oinarritutako heziketa fisikoa: eta ereduak non?

Raúl Martínez-Santos

Hezkuntza eta Kirol Fakultatea. GIKAFIT ikerketa-taldea, UPV/EHU

Badirudi *models based pedagogy* delakoa nagusitu dela Espainian eskolako hezkuntza fisikoaren azken berrikuntza-zikloan, baina korrante horren garrantzia eta balizko sendotasun zientifikoa ez datoz bat. Heziketa fisikoaren planteamendu horri buruz argitaratu den eskuliburu berrienaren irakurketa arretatsuari esker, ondoriozta daiteke proposamen didaktiko horrek arazo larriak dituela benetako eredu zientifikoak justifikatu eta proposatzeko. *Adibide didaktikoetan oinarritutako heziketa fisikoaren* sustatzaileek gabezia hirukoitza erakusten dute: ez dute erabiltzen besteei eskatutako terminologia garbia, ezta oinarritzko kontzeptuetan ere (pedagogia eta didaktika ez dira bereizten); ez dute adierazten esku-hartze motorraren egitura zein den, eta zaila da eredu horien komunztadura praktikoa eta teorikoak aurkitzea; eta hezkuntza fisikoaren berezko edukiak (ludomotrizitatea) bigarren mailako elementu bihurtzen dituzte. Tamalez, eredu pedagogikoen korranteak ez du indartzen heziketa fisikoa, ahuldu baizik.

GAKO-HITZAK: Eredu zientifikoa · Jokabide motorra · Akzio motorreko dominioak.

Models-based physical education: Where are the models?

Models-based pedagogy seems to have prevailed in the latest cycle of innovation of Spanish school physical education. Yet it does not seem to correspond to the scientific solidity proclaimed by those who defend and promote this current. After carefully reading the most recent manual published on this current of physical education, it can be concluded that this proposal presents serious difficulties in justifying and proposing genuine scientific models. The promoters of a *physical education based on didactic examples* show a threefold deficiency: they do not practice the care-taken terminology they claim (pedagogy and didactic are not distinguished); they do not indicate the structure of motor intervention, making it difficult to find the concordances of these possible models; finally, the contents of physical education (ludomotricity) are a secondary element to them. Unfortunately, the current of pedagogical models does not seem to strengthen physical education, but rather to weaken it.

KEY WORDS: Scientific model · Motor conduct · Motor action domains.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.5078>

Jasotze-data: 2023-12-23 **Onartze-data:** 2024-07-01

1. Legeak, ereduak eta heziketa fisikoa

2020ko abenduaren 9an LOMLOE delakoa argitaratu zuen BOEk, hezkuntza-sistema antolatzeko Espainia demokratikoaren zortzigarren Lege Organikoa. Lege organikoek oinarrizko eskubideak eta askatasun publikoak sortzen eta bideratzen dituzte, eta horregatik gehiengo kualifikatuak eskatzen dira onartuak izateko. Legeak sistema osora zabaltzen dira dekretu eta araudien bidez: gure kasu honetan, legearen printzipio pedagogiko eta normatiboak erkidego autonomikoen sail, ikastetxe eta ikasgeletara ailegatzen dira, baita ikasgelak patioa eta gimnasioa direnean ere.

Oso posible da LOMLOEtik atera den hezkuntza fisikoa *eredu pedagogikoetan oinarritutako heziketa fisikoa* (EPOHF) izatea. Horren ondorioak bi planotan aztertu behar dira: alde batetik, maisu-maistren eta irakasleen heziketa-praktika bideratzea du xede, helburu, eduki eta ebaluazioari forma emanez; bestetik, hezkuntza fisikoa zer den pentsaraziko digu maisu-maistren eta irakasleen formakuntzaren ardura-dunoi. Horregatik, gurea bezalako komunitate akademiko batean, printzipioak eta oinarriak hezkuntza-legeen eta curriculum-dekretuen bidez berritzen ditugun honetan, ez dago ez analisia ez debatea baztertzetik, lege berriaren lantaldearen koordinatzailea izan den Ángel Pérez-Pueyo oso emankorra eta berritzailea dugulako heziketa fisikoko eredu pedagogikoen garatze eta hedatzean.

Pérez-Pueyo eta bere lankideek erronka galanta bati egin diote aurre legearen edukiak finkatzean, eta bat etorri behar da haien abiapuntuarekin: hezkuntza fisikoa-ren gakoa motrizitatea da, pertsonaren garapenaren funtsezko elementua delako:

La Educación Física prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes ecosocialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje (Calvo, 2022).

Hala eta guztiz ere, goikoa irakurtzean ezinbestekoa dut buruari galdetzea zer esanahi duten hitz horiek Pérez-Pueyoren testuetan: gorpuztasuna, kultura, motrizitatea, konpetentzia..., esangura berbera dute berarentzat eta biontzat? Zeintzuk dira egileen oinarri teorikoak heziketa fisikoari eta motrizitateari buruz? Zer kontatu digute legegileek orain arte haien teoria eta praktikei buruz? Posible al da erlazionatuta ez izatea lege berria eta egileen pentsaera? Onar daiteke, arazorik gabe, Pérez-Pueyo heziketa fisikoaren didaktikan maisua dela, maisuen maisua hain zuzen, eta haren ikuspegia *models based pedagogy* dela, baina nire ikuspegia ezberdina da eta ez nago ziur hezkuntza fisikoaren kontzepzio berbera dugunik.

Zientzia-ekoizpena neurtzeko amankomunak diren indikatzailerik kuantitatiboek begira, Pérez-Pueyok zenbaki liluragarriak erakusten ditu: horretan ere talde handia osatu du. Dena den, hezkuntza fisikoari eta korrante horri buruzko hausnarketa

honetan, argitaratu den eskuliburu berriena izango dugu oinarria besteak bistatik galdu gabe: *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (Perez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernandez-Río, 2021):

En la actualidad, nadie duda de la gran cantidad de evidencia científica que se ha generado a nivel internacional desde mediados del siglo XX, pero sobre todo en las últimas décadas. En España, su auge, en difusión y tratamiento, ha crecido exponencialmente en los últimos años. Sin embargo, quizás por este rápido auge, se observan a menudo propuestas e implementaciones que, aun con buenas intenciones, carecen de una estructura mínima que garantice la viabilidad en su desarrollo (Perez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernandez Río, 2021).

Halaber, guztioi askotan gertatzen zaigun bezala, egin duguna eta gure ustez egin duguna ez dira gauza bera. Nire partetik, ezabatu behar dudana handi bat daukat eta hori lortzeko galdera hau partekatu nahi nuke: eredu pedagogikoetan oinarritutako heziketa fisikoaren ereduak *eredu zientifikoak* al dira? Bestela esanda: hezkuntza fisikoaren praktika zientifikoa eraikitzeko, nahiko izan daiteke heziketa fisikoko praktika onak aurkeztea *eredu bezala*? Azken finean, eta etorkizuneko maisu-maistrak eta irakasleak gogoan izanda, unibertsitatean sortzen diren eredu zientifikoak bezalakoak al dira korrante horrek proposatutakoak?

2. Eredu pedagogikoetan oinarritutako hezkuntza fisikoa posible al da kontzeptu argirik gabe?

EPOHFari buruzko bildumaren hiru argitaratzaileen lehen asmoa kontzeptuak argitzea da. Egia esan, horixe da nire helburua, eta horregatik aztertuko ditut arreta osoz liburu horretan eskaintzen diren kontzeptu-oinarriak.

2.1. Pedagogia eta didaktika gauza bera al dira?

A lo largo de los últimos 50 años ha tenido lugar una importante evolución en la didáctica de la educación física a nivel mundial que, como no podía ser de otro modo, ha impactado también en España. Diferentes términos y concepciones se han sucedido a lo largo de este tiempo, incluso cohabitado, lo que ha llegado a producir en algunos momentos una cierta «confusión terminológica». El hecho de que algunos de estos términos fueran acuñados por autores extranjeros en lengua inglesa y que fueran traducidos al español para su uso en nuestro contexto ayudó, en algunos momentos, a acrecentar esta confusión (Fernandez-Río *et al.*, 2021, 13. or.).

Hona hemen lehen sorpresa: EPOHFa ez dagokio pedagogiari, didaktikari baino: «Sarrera-kapitulu honetan, heziketa fisikoaren didaktikan erabiltzen diren terminoen errepaso labur bat egingo dugu, eta, amaitzeko, nazioarteko komunitate zientifiko eta akademikoan “eredu pedagogikotzat” hartzen dena “mugatuko eta definituko” dugu» (Fernandez-Río *et al.*, 2021, 17. or.). Are eta larriago, kontzeptuak argitzeko kapituluak ez dago pedagogiaren ez didaktikaren definiziorik. Edozein testutan definitu behar ez diren hitz asko daude, baina Wittgensteinen (2003) «hizkuntza-jokoak» onartuz gero, adostu beharko genuke gure termino-jokoa zein den, jokoa inporta bazaigu batez ere. Horregatik, gazteleraz idatzitako testu zientifiko batean,

zeinean erdaraz erabilitako termino batzuk aurkeztuko diren, ezinbestekoa izan daiteke termino horiek nola erabiliko diren azaltzea.

Zoriari esker, *pedagog-* eta *didactic-* erro semantikoen presentzia ia berbera dugu liburu osoan (250 inguru), baina erabilerak oso ezberdinak: *pedagogía* 33 aldiz agertzen da eta *pedagógico(s)* 213; *didáctica(s)* 228 aldiz eta *didáctico(s)* 32. Nabaria da EPOHFaren inguruko praktika eta teorizazioa didaktikoa dela, eta, kontrakoa adierazi arte, pedagogia ez da horren kontrakoa edo osagarria, baizik eta beste hezkuntzetan dagoen kontzeptu-bereizketarik ezaren isla. *Educación física* 466 aldiz erabiltzen da, baina ez da horren definizio eragilerik aurkitzen: pedagogia, didaktika eta heziketa fisikoa eztabaidatu behar ez diren kontzeptutzat aurkezten omen dira hezkuntza fisikorako testuliburu batean, *konponbidea* ezinezkoa eginez.

«Pedagogia» terminoa ez da berdin erabiltzen adituen artean: Espainian *hezkuntzaren teoria edo zientziari* dagokio; Frantzian, aldiz, esku-hartze prozesuari ere bai. Araceli de Tezanos andereak (2006) oso ondo esplikatzen ditu horren arrazoiak eta erronkak. Egia esateko, EPOHFzaleek pedagogia-didaktika pareta ezaguna dute, eta titulu oso interesgarria duen artikulua batean («Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes») Fernández-Balboari ematen diote hitza hori finkatzeko: «Didaktika norbaiti zerbait irakasteko erabiltzen diren prozesu eta prozedurei dagokie; Pedagogia, berriz, ikasleei bizitza sozialaren izaera zibiko-politikoa irakasteari. Horregatik, irakaslearen hezkuntza-ikusmoldeak prozesu didaktikoak baldintzatuko ditu, eta, ondorioz, baita erabilitako metodologia ere» (Fernández-Balboa, 2003, in Fernández-Río *et al.*, 2016, 57. or.). Argi dago zergatik izan daitezkeen trukagarriak pedagogia eta didaktika EPOHFan: biak irakaskuntzari erreparatzen diotelako.

Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá eta Pérez-Pueyo kideek ez dituzte bereizten pedagogia eta didaktika, edota haien testuetan hauteman daitezkeen bereizte-irizpidea (irakastearen prozedura edo irakastearen helburua) ez da niretzat ezaugarri bereizlea *esku-hartze prozesuetatik* aldendu egin nahi badugu errealtate horiek zientziaren begiekin arakatzeko: EPOHFaren pentsaeraren lehen ondorioa ikerketa pedagogikoa alboratzea da, hitza bera erabiltzearen bidez! Eta, berriro ere, bide okerra hartzearen ondorio txarrena ez da inora ez joatea, leku okerrera eramatea baino: pedagogiaren adiera aproposari bizkar emateak Montessori, Dewey, Piaget, Freire eta abarrei bizkar ematea dakar (Carbonell, 2000).

2.2. Hezkuntza-sistemaren eredurik?

Zientzian eredia ez da kopiatu behar den hori, baizik eta beste zerbait kopiatzen duena, errealtatearen zati bat hain zuzen. Aldiz, EPOHFaren ereduak kopiatu behar diren praktika onak omen dira. Eredu pedagogikoak *adibide didaktikoak* dira, eta oso posible da itzultzaileek deitzen duten «adiskide faltsu» horren kasu bat gertatu izana: ereduak ez dira gauza bera *scientific model* eta *role model* horietan, eta heziketa fisiko zientifikoaren eraikuntza ez dago egiterik eredu zientifikorik gabe, ikertzaileen sinesmen eta usteen menpe ez dagoen kanpo-errealtatea (aztergaia) erakusten eta azaltzen duen irudikapenik gabe (ereduak). Peircek (1988) azaltzen

EPOHFaren ereduai buruz hitz egiteko pedagogia eta didaktika ezberdindu behar ditugu nahi eta nahi ez. Kasu honetan, euskara dator laguntzera: *hezkuntza fisikoa* eta *heziketa fisikoa* bereiz daitezke pedagogiaren eta didaktikaren mailai erreparatzeko (Martínez-Santos & Oiarbide, 2016): *hezkuntza-hausnarketa* filosofikoa, teorikoa, kritikoa da eta pedagogoekin egiten dugu gehienbat; *heziketa-praktika* egoera errealetan gauzatzen da, eskoletan eta kirol-esparruetan, izen eta abizendun irakasleek gidatuta ikasle bakar eta berezientzat pentsatuta. Erabiltzen ditugun terminoak gure teoriaren ereduak dira, nahiz eta baliozkoak izateko definizio eragileak izan behar duten beti.



Bilbo, 2025eko apirila-ekaina

alde batetik, ez da ahalbidetzen hezkuntza fisikoa zer den eta nola eraiki dezakegun hausnartzea, eta, bestetik, mikro hezkuntza fisikoa asko eta bateraezinen sormena suspertzen du.

1. irudia hezkuntza-heziketa fisikoaren nire eredua da. Eredua dela defendatzen dut objektu errealean eta horien artikulazioaren sistema deskriptiboa delako; areago, ereduak berak horren faltan ez leudekeen elementu berriak sorrarazten dituelako. Eredua kontzeptual bat, deskriptiboa, ez da termino sorta bat, baizik eta terminoen arteko lotura eta komunztaduren proposamen argudiatua, eta horregatik bakarrik eztabaidagarria.

Hezkuntza eta heziketa fisikoaren sistemaren elementuek Peirceren semiosiaren hiru osagaien lekuak (zeinua, objektua eta interpretatzailea) har ditzakete semiosikate bat osatzen eta sistema ulergarria egiten: hezkuntza-xedeak konektatzen dira legearekin dekretuen bidez, klase batean proposatzen diren jarduerak ikastetxearen proiektuarekin ikasgela-programaren bidez konektatzen diren bezala. Interesgarriena zera da: hezkuntza fisikoa posible da, hezkuntza-legearen zeinuak diren ikasgela-programek zeinu espezifiko eta aurreratuagoa sorrarazten dutelako: akzio motorra. Ez naiz luzatuko beste leku batean garatuta dagoelako (Martínez-Santos *et al.*, 2020), baina funtsezkoa da gogoratzea ez dudala eskatzen emateko kapaz ez naizen ezer.

3. Heziketa fisikoaren praktikaren eredurik gabeko pedagogia?

Ikusi berri dugunez, «pedagogia» eta «eredua» ez dira kontzeptu argiak EPOHFan, eta horrek heziketa fisiko zientifiko baten proiektua galzorian jartzen du: ez dago zientziarik terminologiarik gabe; terminologia zientziaren bide eta helmuga da. Baina errealtateari buruz ondo pentsatzeko, hitz *arraroak* edo konplexuak ez dira ezinbestekoak: egia esan, helburua, edukia, bidea, jarduera, prozedura, estilo eta abarrekin, heziketa fisikoa zehazki eta sakonki pentsa daiteke. 1. irudian erabilitako hitz gehienak oso arruntak dira, hezitzaile fisikoaren eguneroko hiztegikoak, nahiz eta batzuen esanahiak teknikoagoak izan eta ikastea komenigarria izan.

3.1. Eredua sinpleegiak ereduak al dira?

EPOHFaren ereduaren bilaketa honetan beste sorpresa batekin topo egiten dugu, kasu honetan autoreek, irakas-plangintzaren maila gorena omen diren eredu pedagogikoen erabilera justifikatzeko, egiten duten hurbilketa kontzeptuala. Berritoki ere, erabiltzen dituzten terminoak definitzeko uko egiten diote:

Son innumerables los términos que se han utilizado durante los últimos 40 años (método, estrategias metodológicas, estrategias de enseñanza, estrategias pedagógicas, estrategias para la práctica, técnica de enseñanza, intervención didáctica...) aunque, en la mayoría de los casos, desde la administración educativa, se han combinado en torno a conceptos genéricos como Metodología o Principios metodológicos generales, entre otros. Sin embargo, como hemos comentado, en este capítulo nos vamos a alejar de la aclaración o clasificación de los mismos

para centrarnos únicamente en los que permitan comprender cómo se llega a los Modelos pedagógicos. Esto permite evitar la confusión de términos tan habitual en la Educación Física y justificar el empleo de los modelos pedagógicos como el máximo nivel de la planificación docente (Fernandez-Río *et al.*, 2021, 14. or.).

Dena dela, esanak esan, haien maila metodologikoen azterketarekin gutxieneko eredu batera ailegatzen da, zeinean jokoan sartzen diren heziketaren lau elementuek (irakaslea, ikaslea, edukia eta testuingurua) hiru (lau) konplexutasun-mailari bide ematen dieten:

1. Praktika-estrategiak lehen maila metodologikoa dira: «Trebetasun motor jakin baten irakaskuntza-progresioa osatzen duten ariketei eta zereginei ekiteko modu berezia» (Sicilia & Delgado, 2002, 22. or.). Estrategiak, bakarrik irakaslearen zeregina kontuan hartuta, analitikoak, globalak, mistoak, zirkuituak edo gako ematekoak izan daitezke.
2. *Irakaskuntza-estiloak* bigarren maila dira: estiloan *ikasle-irakasleari* ematen zaio arreta, irakasteen erlazioaren modulazioari. Muska Mosston-en «estiloen espektroan», aginte zuzenetik autoirakaskuntzara doana, 11 aukera zeuden.
3. Irakaskuntza-metodoak hirugarren maila lirateke: «Zenbait une eta teknikaren multzoa, logikoki koordinatuak, ikaslearen ikaskuntza helburu jakin batzuetara bideratzeko... irakaslearen, ikaslearen eta irakatsi nahi denaren artekoa» (Sicilia & Delgado, 2002, 24. or.). Balizko hirugarren maila honen elementu berria edukia da, zeinarekin osatzen den hirukote didaktikoa.

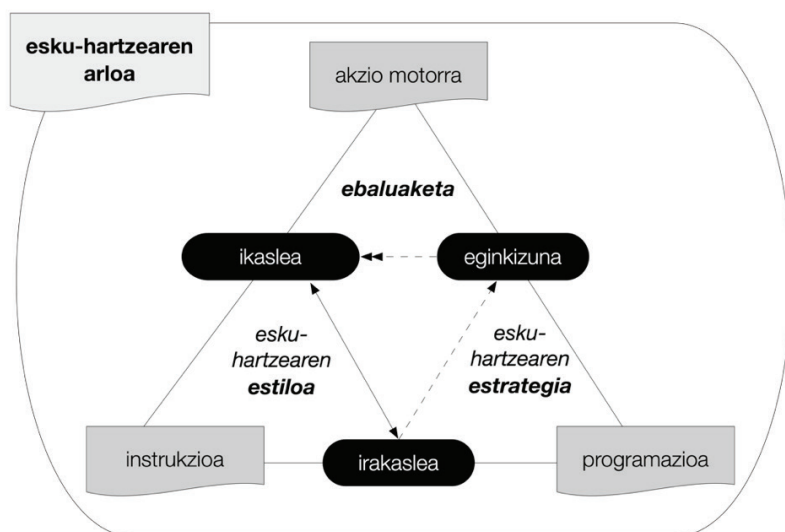
Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá eta Pérez-Pueyo kideak ez daude pozik «metodo» terminoarekin, iluna eta balioaniztuna omen, eta, mundu anglosaxoira jota, hobesten dute maila nagusizat «eredu pedagogikoak» (*pedagogical models*) arrazoi garbirik eman gabe:

3. (bis) Eredu pedagogikoak: «Eredu pedagogikoetan, irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuaren lau elementuetan jartzen da arreta: irakaskuntzakoan, ikaslearenean, edukian eta testuinguruan. Horiek guztiak kontuan hartu behar dira, irakasleak gogoeta egin dezan eta diseinu metodologiko bat egin dezan, ikasleen premiei erantzungo diena eta ikasleen ezaugarri espezifikoetarako eta kokatzen diren testuingururako egokia izango dena» (Fernandez-Río *et al.*, 2021, 16. or.).

Hiru maila horiek inklusio-erlazioak lotzen ditu: lehenengoa bigarrenaren barnean dago, eta bigarrena hirugarrenean, progresio logiko eta didaktikoa iradokitzen, baina hiru biribil zentrokideko irudikapena urriegia da. Gainera, ez nago ziur bat-anitzeko erlazioa betetzen den kasu honetan: hau da, eredu pedagogiko bati irakaskuntza-estilo ezberdinak dagozkiola, eta irakaskuntza-estilo bati hainbat praktika-estrategia. Horregatik, hobe dugu heziketa deitzen dugun esku-hartze praktika nolakoa den adierazteko eredu aurreratuagoa egitea.

3.2. Heziketaren eredu komunikatiboa

Ikasleak, irakasleak, edukiak eta testuinguruak osatzen duten multzoak balio izan dezake heziketa fisikoa nolakoa den erakusteko eta hezitzaile fisikoen formakuntza antolatzeko. Lehenik eta behin, heziketa fisikoa zer den kontuan hartuta (*jokabide motorren irakaskuntza*) irakastearen muina operatiboa identifikatu behar da: *esku-hartze motorra*, haren konpetentzia motorra eraldatzeko, pertsona baten esperientzia-baldintzak konfiguratzeko ekintza eta emaitza. Bigarrenez, esku-hartze prozesu horren funtzionamendua azaldu behar dugu: izatez, esku-hartzea bi jardularen arteko *testuinguruan jarritako prozesu komunikatiboa da*. Heziketak ikaslea eta irakaslea jartzen ditu harremanean, komunikazioan, 2. irudiak erakusten duen bezala (Martínez-Santos, 2019).



2. irudia. Esku-hartze motorraren komunikazio-eredua.

3.2.1. Esku-hartzearen estrategia

Esku-hartze estrategia jardun- eta atseden-aldien planifikazioari dagokio, hezkuntza-arloaren eta beharren arabera egokitzen jotzen diren edukien programazioari hain zuzen. Honako alde hau heziketa motorraren kantoi-harria da: alde batetik, «heziketa fisikoaren eduki espezifikoak aski ezaguna da gaur egun: ekintza motorra, edo jardura fisiko guztien izendatzaile komuna», eta bestetik «ekintza motorrari buruzko teoria zientifikoa lantzeak ahalbidetu dezake egoera motorrei eta horien ondorio didaktikoei buruzko ikerketa zorrotza» (Parlebas, 1991, 12. or.). Zeregin motor bakoitzaren barne-logikak bere abian jartzearen ondorio praxiko eta ikaskuntza-emaitza posibleak ditu barne, eta irakasleari dagokio horiek definitzea eta aukeratzea.

3.2.1.a. Zereginen diseinua

Zereginen diseinua heziketa-estrategiaren berezko prozesuetako lehena da, eta praktika-egoerak sortzean eta aldatzean datza. Batzuetan ez da ez bata ez bestea beharko, jolas tradizional bat edo kirol ezagun bat proposatzen denean bezala; beste kasu batzuetan jardueren definizioen egokitzeagatik baino ez da gertatuko (jokalaria kopurua, espazioaren tamaina edo forma...); beste batzuetan, zenbait jardueraren barne-logika aldatzea eskatuko digu, batez ere kirol batzuk eskuragarriagoak eta egokiagoak izan daitezen (jolas murriztuak edo aldatuak kirol kolektiboetan, adibidez); eta beste batzuetan, azkenik, mugimenduen sekuentzia eta horiek egiteko modua eta denboran zehar duten banaketa definitzen dituzten kontsignak izango dira.

Pentsamendu didaktikoak zereginen barne-logikatik abiatu behar du (Parlebas, 1991), eta haren ezaugarri nagusien «ondorio praxikoak» baloratu behar ditu: kideen eta arerioen presentzia edo gabezia; ingurune fisiko ezegonkorrekiko harremanak eragindako ziurgabetasuna; jokalarien arteko harremanen egonkortasuna edo anbibalentzia; markatzailerik badagoen edo ez; jolasteko materialik badagoen...

Beraz, esku-hartze jarduerak «lau akzio-ardatzen» arabera beren barne-logikaren ezaugarriak zehaztean datza: hain zuzen, espazioarekiko, denborarekiko, materialekiko eta besteekiko harremanak (1985: Parlebas, 2017, 445. or.). Zortzi «akzio motorreko dominio»ko sistema batetik abiatuta (Parlebas, 2001, 161. or.), egoera bakoitzarekiko izan daitezkeen itxaropenak argi eta garbi markatzen ditu barne-logikak: zeregin guztiek ez dute ahalbidetzen praktikatzaileei eskaera berberak eragitea (ezin da kontrariorik gabe fintatzen ikasi adibidez). Zeregin motorrak harreman-sistemak dira eta ez dugu ariketa-bilduma handirik behar, guztiak egitura-elementu gutxiren konbinaziotik sortzen direlako.

3.2.1.b. Zereginen hautaketa

Irakaskuntzaren programazioaren oinarritzko bigarren prozesua *zereginen hautaketa* da, esku-hartzearen helburuekin zuzenean lotzen gaituena: zereginen diseinuak «zertarako» edo «noiz» erabiltzen diren galderarekin zerikusirik ez duen bezala, hautaketa, funtsean, praktikatzaileen eta arduradunen helburuekin eta lortu nahi den konpetentziaren bilakaerarekin lotuta dago. Hiru elementu horiek (helburuak, konpetentzia-maila eta esku hartzeko bitartekoak) «espero den efektua» nozioaren bidez artikulatzen dira. Parlebas-ek hiru motatako hezkuntza-efektuak bereiztea proposatzen du, «heziketa-egoera motorrek eta, bereziki, aldeztu aurretik baldintza jakin batzuetan antolatutako ikaskuntza-praktikek ikasleek jokabideetan eragiten dituzten ondorioak» (2001, 185. or.):

- a) *Lortu nahi diren efektuak* «hezitzaileak esplizituki bilatzen dituen eta bere helburuen parte diren efektuak» dira.
- b) *Lortutako efektuak* «etapa jakin bat amaitzean objektiboki egiaztatutako hezkuntza-efektuak» dira.
- c) *Espero diren efektuak* «gauzatze-baldintza jakin batzuetan egindako praktikak aurreikustea ahalbidetzen duten hezkuntza-efektuak» dira.

Mota bakoitzak esku-hartzearen berezko prozesuari erreparatzeko aukera ematen digu: lortu nahi diren efektuek *praktika-arlor*a eramaten dute, lortutakoek *esku-hartzearen emaitzara*, eta espero diren efektuek *heziketa-prozesura*. Heziketa efektuen bilaketak gidatutako prozesua da, gure kasuan Parlebasen jokabide motorren dimentsioetan eragindako efektuak: *dimentsio biologikoa*, bai *forman* bai proba askotan lortutako emaitzen bidez ikus daitekeena; *dimentsio kognitiboa*, adimena, zeinaren garapena suspertzen den mendean gauden ziurgabetasunari aurre egiten diogunean; *dimentsio soziala* eta erlazonala gauzatzen da komunikazio motor mota amaigabeen bidez; *dimentsio afektiboa*, jokabide motorren gakoa eta inkontziente motorrera iristeko atea; *adierazpen-dimentsioa*, bere keinu eta erreferentzia-eskakizunekin; eta *erabakiaren dimentsioa*, ondorio eta erantzukizunen iturria, beldur eta arriskuena aldi berean (1971: 2017, 217. or.).

3.2.2. Esku-hartzearen estiloa

Muska Mosston-en (1972) proposamen klasikoaren arabera, Delgado Noguera-k honela definitu zuen irakaskuntza-estiloa:

Modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socioafectivas y organización-control de la clase) (1991, 5. or.).

Gure ereduaren hiru erpinak ere horrela uler litezke: erabaki preaktiboak estrategiei dagozkie, interaktiboak estiloari eta postaktiboak ebaluazioari. Hala ere, irakaskuntza-estiloa honela ulertu zen gerora: «Modu nahiko egonkorra, non irakasleak, gogoeta eginez, testuingurura, helburuetara, edukira eta ikasleetara egokitzen baitu bere irakaskuntza, elkarreraginean arituz eta erabakiak ikasleen irakaskuntza- eta ikaskuntza-une zehatzera egokituz» (Sicilia & Delgado, 2002, 30. or.), eta horrek «irakaskuntza-estiloa» etiketa hutsa bihurtzen du hezitzailea zer den identifikatzeko.

Sicilia eta Delgado Noguera (2002) sei irakaskuntza-estiloren sailkapen-sistema proposatu zuten, nahiz eta estiloen sailkapena gatazkatsua izan hainbat arrazoiengatik: ikuspegi didaktikoa gainditzen du esku-hartze eremuei dagozkien alderdi pedagogikoetan sartzean; zereginaren planoak eta haren ebazpena nahasten ditu; eta ez dirudi kontuan hartzen duenik estilo batzuk beste batzuk baino gomendagarriagoak izan daitezkeela berez, lortzen lagunduko luketen ondorioen arabera.

Nire ereduan *esku-hartzearen estiloa* heziketa-praktikaren administrazioari dago-kio, esku-hartze estrategia baten gauzatzean sortzen diren aukera horiei: *egoeraren antolaketa*, *jardueraren azalpena*, *zeregina betetzeko laguntza*, *egindakoaren zuzenketa eta abarrei dagokien dimentsioa*. Irakasleak praktika baino lehen diseinatu behar du estrategia, baina estiloa ez da presente egiten ikaslea eta irakaslea bekoz beko dauden arte. Estiloa komunikazio didaktiko zuzenaren aztura da Fernando Poyatos-en «giza komunikazioaren oinarritzko egitura hirukoitza» izanda.

Poyatosek hitzik gabeko komunikazioa aztertzean hiru alderdi bereizten ditu eta horren arabera azter daitezkeen irakasleen estiloak: 1) *Hizkuntza*, «*hitz eta esaldi sorta*» bezala; 2) *paralengoaia*, edo «*hitzezkoak ez diren kualitateak eta ahotsaren modifikatzaileak eta soinuak eta isiluneak, zeinekin aldi bereko edo txandakako hitzezko egiturak eta egitura kinesikoak babesten edo ezeztatzen ditugun*»; eta 3) *kinesika*, «*mugimenduak eta posizioak [...], zeinek, isolatuta edota egitura linguistikoarekin eta paralinguistikoarekin eta beste sistema somatiko eta objektual batzuekin konbinatuta, komunikazio-balioa baitute, nahita edo nahi gabe*» (Poyatos, 1994, 137. or.).

Estrategia eta estiloa irakasleak parte hartzen duen bi elementu didaktikoak dira. Estiloa komunikazio zuzenaren azturei dagokie eta ezaugarria benetan eragilea eta bereizlea izateko ezin du esku-hartzearen estrategiaren ñabardurarik hartu. Horretatik ez da ondorioztatzen erlazionatuta ez daudenik. Aitzitik, hezkuntza-irizpide zentzudunik izanez gero, estrategiaren eta estiloen artean ez da posible konbinazio ekiprobablerik: aginte zuzenak ez dauka zentzurik talde-duelu baten kompetentzia semiotorra lantzeko. Baina honek eramaten gaitu zuzen-zuzen gutxi barru komentatu beharko dugun azken gabeziara: motrizitatearen ereduaren faltara.

3.2.3. Jokabide motorraren ebaluazioa

Horrela ulertuta, estiloak eta estrategiak esku-hartze motorraren bi prozesu ezberdin bezain osagarri erreparatzen diete. Baina irakaskuntza ez dago lortutako efekturik gabe... elementu gisa gutxienez! Ez dago esku-hartzerik, ebaluaziorik gabe, hasierako edo amaierako, prestakuntzako edo kalifikazioko ebaluaziorik gabe. Eta ezin da baloraziorik egin baloratu beharreko akziorik gabe, jokabide motorrik gabe. Jokabide motorrak, «portaera motorraren antolaketa esanguratsu» gisa ulertuta (Parlebas, 2001, 85. or.), ikuspegi ez-dualistik, funtsezko lau ezaugarri dituen pertsona osoa hartzen du kontuan (Collinet, 2005, 7. or.): 1) *dimentsio-aniztasuna*: jokabide motorrak nortasunaren dimentsio desberdinetara jotzen du, azaldu den bezala; 2) *unitatea*: gizakia bat da, zatiezina, banaezina; 3) *konplexutasuna*: pertsona ezin da bere nortasunaren dimentsio bakar batera mugatu; eta 4) *historikotasuna*: jokabide motorra bizipen historiko batetik sortzen da, bai norbanakoari dagokionez, bai gizarteari dagokionez.

Egitan, ebaluazioa esku-hartzearen gakoa dugu, ebaluatzean hartzen diren erabakiak hezitzailearen pentsaeraren erakusle onenak direlako. Etorkizuneko herritarraren jokabideari eragiteko abian jarri behar dugu gaurko ikaslea, *jokabideak jokoan* jartzeko eskatuz biharko pertsonari, eskolan lortutako azturak gizarte osorako onuragarriak izango direlako. Eta horretarako, hezkuntza fisikoan, ikasleek eta zeregin motorrek topo egitearen ondorioa den akzio motorra ezinbestekoa da: akzio motorra hezkuntza eta heziketa fisikoen izaera da, beste ikasgaietatik ezberdintzen gaituen hori, benetako maisu-maistra hain zuzen (Martínez-Santos, 2020; Parlebas, 2014).

Jokabide motorraren izaera semiotikoak aukera ematen dio hezitzaileari bigarren mailako interpretazio bat egiteko. Begirada aditu batentzat, hala nola irakaslearentzat, «portaera motorra» beti da abian dauden zereginak doitzeko eta betetzeko lorpen-

maila bateko adierazpena. Zentzu horretan, ondo ebatzitako zereginari dagozkion «konpetentzia motorren» (Parlebas, 2018) garapen-maila bat, dela figura gimnastiko bat egitean, dela karrera-erritmo konstante bat mantentzean, dela harrapaketa-saiakera batetik ihes egitean edo desmarkatze bat arrakastaz egitean.

Azken kasu horri dagokionez, adibidez, During eta Bordes-ek (1998) eredu simple baina oso egoki bat aurkeztu zuten Praxeologia Motorraren Nazioarteko IV. Mintegian, taldekako kiroletarako. Bertan, «joko-maila ez da jokalarien ezaugarri teknikoetatik abiatuta baloratzen, aurkarien jokabide motorrak irakurtzen eta deszifratzen jakite-mailatik abiatuta baizik» (148. or.). Haren proposamenak bost maila zehazten ditu, esku-hartze motorraren alderdi honen zentzua bikain erakusten dutenak:

1. *Pasiboa*: subjektua galduta dago; logika nagusia afektiboa da; inhibituta dago, blokeatuta.
2. *Erreaktiboa*: subjektua bizi duen egoerara egokitzen da; erantzuten du, baina ez da inoiz ekimenen eramailea; askotan denbora edo atzerapen-denbora.
3. *Aktiboa*: subjektuak, espazioarekin eta besteekin duen harremanean, ekimenak hartzen ditu; erantzun-errepertorioa du, planifikatzen du, ekintza-arau eraginkorrak sortzen hasten da.
4. *Prospektiboa*: subjektuak ingurune fisikoa menderatzen du, eta jokoaren zantzuak eta zeinuak kudeatzeko gai da, baita kontrakoaren erabakiei aurrea hartzeko eta bere ekintzei jarraipena emateko ere.
5. *Preaktiboa*: subjektua edozein arazo konpontzeko gai da, erabakiak modu egokian hartzen dituelako.

Ebaluazioaren alderdi hori ez da ez teknologiaz ez kalifikazioaz arduratzen (horiek baztertu gabe, noski), baizik eta hezitzaile fisikoek jokabide bakoitzaren esanahi indibidualari balioa ematen diotenean jokoan jartzen duten adimenaz, bai zeregin motor zehatzari dagokionez (*nola bete beharko litzatekeen*), bai garapen-etaparen arabera (*zenbat lor litekeen*) edo planteatutako ikaskuntza-prozesuaren arabera (*zein esanguratsua izan den nire lana*) espero den jarduera-mailari dagokionez. Dena den, heziketa fisikoaren ebaluazioari buruzko hausnarketan ezinbestekoa da kontuan hartzea eskolatik kanpo, eskolan planteatzen diren eginkizun motorretatik kanpo *benetan zer ebaluatu dezaketen* maisu-maistrek eta irakasleek: eskolak eman dezakeena bakarrik eskatu beharko litzaieke.

4. Ludomotrizitatearen eredurik gabeko heziketa fisikoa?

Nola sortu dira heziketa fisikoaren eredu pedagogikoak? Batek pentsa lezake ikerketa zientifikoaren emaitzak direla, aztergai batez arduratzen diren komunitate ikertzaile baten ekoizpenak. Zentzu horretan, eredu horiek aztertutako objektuaren funtzionamenduaren irudikapenak izango lirateke, eta *objektuaren izaera objektiboaren kontra* soilik kontrastatuta. Aldiz, eredu pedagogikoen *egiaztapena* ez darraio zientziaren logikari, baizik eta hezitzaile oso trebe batzuen logika sozialari. Berrirori ere, alde handia dago esandakoaren eta egindakoaren artean: bestela, nola interpretatu behar dira eredu pedagogikoen izenak?

Irakasle batek bere heziketa-praktika eredu pedagogikotzat onartuta izateko hiru *meritu* justifikatu behar ditu: oinarri teorikoak, ebidentzia zientifikoak eta erakunde-babesa. Baina erakutsitako ereduen egitura ez da izaten hezkuntza edo heziketaren eredu zientifikoena, baizik eta esku-hartze praktiken antolakuntza-proposamenena. Bestela, nola interpretatu eredu pedagogikoen sailkapenak? Zeren eta, sailkapen batzuk badaude: 2016an, alde batetik «*kontsolidatuak*» (ikaskuntza kooperatiboa, kirol-heziketa...), «*emergenteak*» (abentura-heziketa, ludoteknikoa, zerbitzu-ikaskuntza...) eta «*hibridatuak*» ditugu, eta, bestetik, «*testuingurukoak*» (heziketa fisikokoak) eta «*testuinguruaz haraindikoak*» (beste area batzuetan erabil daitezkeenak); 2021ean, «*oinarrizkoak*», «*sortzen eta finkatzen ari diren ereduak*».

Zergatik ez da posible heziketa fisikoa aurkitzea kategoria horietan? Erantzun probisional gisa, heziketa fisikoari buruzkoak ez direlako eta, horren ondorioz, ez delako posible hezkuntza fisikoa eraikitzea horietan oinarrituta. Horren ebidentzia handiena EPOHFaren teoriaren gabezia da, egoera eta akzio motorren teoriaren beharrik eza. Korrante honetan ez dago heziketa fisikoaren *fisikoa* zer den azalpenik, ez dago hezkuntza fisikoaren edukien sailkapenik, «praktika-estrategiak» azaltzean aipatzen den *abilezia motorraz aparte*, nahiz eta zera adierazi:

Necesitamos diferenciar la motricidad de nuestro campo (actividad física recreativa o de competición) de la motricidad que toda persona, independientemente de que haga actividad física o no, requiere para su desarrollo personal; aunque no sea la realización de la actividad física o el deporte que nos gustaría que hiciese y que las investigaciones recomiendan (Pérez-Pueyo *et al.*, 2016, 65. or.).

Ados nago, eta bereizte horretarako kontzeptu komenigarriena *motrizitatea* da. Aztertutako bilduman bi eredutan agertzen da soilik: eredu kooperatiboan *heziketa fisikoaren osagaia* identifikatzeko, eta autoeraikuntza-ereduan egitearen ezaugarriari erreparatzeko, motrizitate xehea eta larria bereiziz. Pérez-Pueyo eta lankideek ez dute inoiz erabiltzen, baina nik erabiltzen dudanean honela ulertzen dut: «Jokabide motorren arlo eta izaera» (Parlebas, 2001, 341. or.), motorrak diren jardueren multzoa (arlo) eta horietan parte hartzeko konpetentzien espezifikotasuna (izaera). Horrelakorik ba al dago EPOHFan?

4.1. Eredu pedagogikoetan oinarritutako heziketa fisikoaren edukiak

Eskolak ez du bakarrik hezi behar: eskolak irakatsi behar du, *ikasarazi* behar du, eta ikasten denean zerbait ikasten da. Zer irakasten du EPOHFak? Aztertutako bilduma laburbilduz (Perez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernandez-Río, 2021), eredu bakoitzaren ezaugarri orokorrak adieraziko dira¹.

4.1.1. Oinarrizko ereduak

Ikaskuntza kooperatiboa (Javier Fernández-Río): «Eredu pedagogiko honetan, ikasleek beste ikasle batzuekin, beste ikasle horiengandik eta beste ikasle horien bitartez ikasten dute, elkarrekintza eta elkarrekiko mendekotasun positibo hori errazten eta bultzatzen duen irakaskuntza-ikaskuntzako planteamendu baten bidez, non irakasleak eta ikasleak ko-ikasle gisa jarduten baitute». Ikaskuntza

1. Esposizioa eta irakurketa errazteko, aipuen erreferentzia bakarra da bildumaren kapitulu osoa.

kooperatiboaren zikloak hiru fase ditu: taldearen sorkuntza, kooperatzeko ikastea, eta kooperazioan lan egiteko ikastea, baina ez da adierazten eduki motorrik, jarduera fisikorik, helburu bakarra horixe delako: «Zoritxarrez, ikasleek “ez dakite modu naturalean lankidetzan aritzen”. Beraz, gure ikuspuntutik ezinbestekoa da “kooperatzen irakastea”».

Ulertzer a bideratutako kirolen irakaskuntza. Eredu hau (Sixto González-Víllora) oso ezaguna da, Ingalaterran 1980tik aurrera garatua, familia aberats bateko kidea: jokoan oinarritutako hurbilketa (*game-centred approach*). Kasu hau kontrakoa da: abiapuntua kirol-familia bat da (dueluak gehienbat), eta helburua didaktikoa zen batez ere; ez zuten nahi kirola lantzea teknikaren entrenamenduari begira bakarrik. Kasu honetan proposatzen den kirolen sailkapena interesgarria dugu: kirolen barne-logika kontuan hartzen dute (erlazioak, espazioa, denbora eta materiala) baliokide diren jardueren multzo batzuk proposatzeko. Gainera, ibilbide didaktikoa oso zentzuduna da: jokoaren barne-logika moldatzen da jarduleen konpetentzia-mailaren eta heziketa-xedeen arabera.

Kirol-heziketa. Eredu honetan:

La educación deportiva se configura como una auténtica enseñanza por competencias gracias principalmente al trabajo por roles. Mediante el desempeño de las funciones y responsabilidades de roles tales como los de entrenador, árbitro o preparador físico, los alumnos pueden desarrollar diversas competencias clave, y en especial a las competencias sociales y cívicas, a aprender a aprender, al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (autonomía del alumnado) y a la comunicación lingüística (Luis Miguel García-López eta Antonio Calderón).

Eredu honen edukia kirola da, baina kirola deitzen den *gertakari sozial* hori: instituzionalizatutako kirol-jokoen multzoa. Kurtsoan zehar, kirol-denboraldi bat bihurtuta, banatzen dira faseak (denboraldiaurrea eta lehiaketaren fase erregularra eta fase finala), zeinetan ikasleek *kirol-rol* ezberdinak hartzen dituzten. Horregatik, ereduari adierazten dira antolaketa-errekurtso asko (egutegiak, adibidez). Edozein kirolekin egin daiteke eredu hau, baina ez gendake ahaztu beharko kirolean, rol-sistematizat hartuta (Martínez-Santos, 2018), heziketa fisikoan interesatzen zaigun bakar hori jokalariena dela, beste guztiak motorrak ez direlako.

Erantzukizuna pertsonala eta soziala. Eredu hau (David Manzano-Sánchez eta Alfonso Valero-Valenzuela) «gizabanakoek, gizarte-ingurunean behar bezala moldatzeko, beren buruarekin eta besteekin arduratsu izaten ikasi behar dutelako ideian zentratzen da». Erantzukizunaren mailak identifikatu eta gero (arduragabeko jokabideak; errespetua; parte-hartzea eta esfortzua; autonomia, enpatia, laguntza eta lidergoa; eta eskolaz kanpoko transferentzia), esku-hartzea bideratzen da «ikasleek errutina batzuk izan ditzaten landu beharreko balioez jabetzeko bai eta saioetan haiengandik espero denaren arabera bete beharreko arauet jabetzeko», adibidez «errespetuaren 1. maila landuz, eskubaloian jolasteko bi talde egin daitezke, zeinetan, gola sartzeko, denek ukitu behar baitute pilota, eta inola ere ezin diote “lagunari ezer negatiborik esan baloia galtzen badute edo trebetasun-maila txikiagoa badute”». Argi dagoenez, eredu honetan ere eginkizun motorraren berezko balioa bigarren mailakoa da.

4.1.2. Sortzen eta finkatzen ari diren ereduak

Nire argudioa indartzeko ez da beharrezkoa antzeko aurkezpenak egitea *modelos emergentes y en vías de consolidación* direlakoekin: nahikoa da esatea motrizitatea bigarren mailakoa izaten dela gehienetan:

- *Jarrera-estiloa* (Ángel Pérez-Pueyo, David Hortigüela-Alcalá, Alejandra Hernando Garijo eta Raúl Barba-Martín): «*Ikasleei aukera ematen die epe motzean aldaketa esanguratsuak egiazatzeko, zeinek jarrera eta portaera eraldatzen baitituzte ikasgelan eta ikaskideen artean. Gainera, izaera globala duenez eta gure irakasgaiko edozein edukitan aplika daitekeenez, epe ertain eta luzera emaitza nabariak eta egiaztagarriak baieztatzeko adinako jarraitutasuna duen lan-ildo sor daiteke*» (letra biribilak nireak dira).
- *Osasunerako heziketa fisikoak* (José Antonio Julián-Clemente, Carmen Peiró-Velert, Javier Zaragoza-Casterad eta Alberto Aibar-Solana) zera bilatzen du: «*Fokua aldatzea eta eredu pedagogiko bat garatzera bideratzea, ikasleengan nortasun aktiboak eraikitzen (eta mantentzen) dituzten ikaskuntzak bultzatzeko hezkuntza-programak diseinatu eta aplikatzeko, JFaren praktika beren bizimodu osasungarriaren barruan sar dezaten eta bizitza osoan iraun dezan*». Baina hori ebaluatzerik al dago eskolako mugen barnean?
- *Zerbitzu-ikaskuntza* (Óscar Chiva-Bartoll eta Javier Fernández-Río) eredu heziketa soziokritikoari dagokio eta gizarte- eta politika-ezberdintasunen kontra egiten du. Eredu berria da, «*aplikagarria edozein curriculum-diziplinatan. Beraz, heziketa fisikoaren eremu zehatzean, edozein eduki-multzotz lantzeko erabil daiteke, bai eta diziplinarteko proiektuak sustatzeko eta bultzatzeko ere*» (letra biribilak nireak dira).
- *Abentura-heziketak* (Antonio Baena-Extremera) naturako jarduerak eskolara hurbildu nahi ditu. Zentzu horretan, ekarpen garrantzitsua eta esanguratsua da hezkuntza fisikoan: «*Eredu honen oinarria da esperientziak, irteerak, txangoak, aire zabaleko eta naturarekin harremanetan dauden espedizioak sortzea, ikasleei taldekako zein banakako garapen-egoera praktikoak eskaini ahal izateko*».
- *Materialen autoeraikuntza* (Antonio Méndez-Giménez): «*Eskulan nahiko sinple eta funtzionaletan jartzen du fokua (adibidez, neurtzea, ebakitzea, itsastea, modelatzea, margotzea), heziketa fisikoaren edukiak ikastea errazten duten eta jarduera fisikoa sustatzen duten tresnak eratzeko. Oro har, lehengaiak transformatzean motrizitate xehea lantzen da oinarritzko tresnak manipulatz (adibidez, artaziak, kuterra, silikonazko erregelak edo pistola), motrizitate larria garatzeko aukera emango duten baliabide didaktikoak sortzeko asmoz*» (letra biribilak nireak dira).
- *Eredu ludoteknikoa* (Alfonso Valero-Valenzuela eta David Manzano-Sánchez) atletismoaren jokoak ulertzeko ereduaren baliokidea da: «*Gazteei atletismoa irakasteko moduaren ordezkotz aukera bat, keinu teknikoak*

hobetzeaz gain, askoz harago doazen alderdiak hobetzeko, atletismoari buruzko ezagutzak eskuratzea eta ulertzea barne hartzen dutenak, edo talde-lanaren bidez gizarte-harremanak sustatzea. Alderdi horiek funtsezkoak dira, eta, zalantzarik gabe, atleta gisa ez ezik, pertsona gisa ere haziko dira».

- *Autorregulazioa* (Carlos Heras-Bernardino, Ángel Pérez-Pueyo, Óscar Casado-Berrocal, David Hortigüela-Alcalá, Israel Herrán-Álvarez eta Mario Sobejano Carrocera): «*Aukera metodologiko honen oinarria da ikasleek berek diseinatzea beren ikaskuntza-mapa, beren ikaskuntza antolatuz eta gidatuz, ez bakarrik beren buruarena, baita beren kideena ere*». Proposatutako adibideak oinarritzko gaitasun fisikoei buruzkoak dira: erresistentzia eta indarra gehienbat, baina metodoaren justifikazioak ez dio erreparatzen lasterketen barne-logikari, autokudeaketa eta autonomiaren lortzeari baizik.
- *Gamifikazioa* eredua (Gonzalo Flores-Aguilar eta Javier Fernández-Río) bereziki harrigarria eta mingarria da. Lehenik eta behin, egindako diagnostikoarengatik: «*XXI. mendeko ikasleek XX. mendean oinarritutako oinarritzko planteamenduak dituen ikasgai bat bizitzen jarraitzen dute [...] badago Heziketa Fisiko bat, zeinaren helburuak eta edukiak errendimendura begira baitaude (ikuspegi mekanizista eta biologikoa), zuzendaritza- eta analisi-metodologiekin, eta ebaluazio-sistema batutzailerik eta zigortzaileekin*». Bigarrenik, horren interpretazioarengatik: «*Dagoen ebidentzia zientifikoan oinarrituta, eskola-praktikek alde batera utzi behar dituzte planteamendu tradizionalak, eredu pedagogikoetara hurbiltzeko; izan ere, eredu horien bidez, praktika benetakoagoak eta lorpen-esperientzia positiboagoak lortzen dira*». Azkenik, soluzioarengatik: «*Desafio horren aurrean, interes berezia hartzen du gamifikazioak hezkuntza-munduan duen agerpenak eta gorakadak. Lehenik eta behin, haien diseinuek bideojokoen elementuetako batzuk izaten dituztelako, eta elementu horiek hurbilagoak eta erakargarriagoak izan daitezke egungo ikasleentzat. Bigarrenik, ikasgelako giro positiboa sortzen delako, gehiago ikasteko eta ikasitakoak dibertigarriagoak izateko*». Nola da posible jolasak eta jokoak erabiltzen dituen irakasle batek bideojokoak behar izatea heziketa fisikoko irakasle trebea eta arrakastatsua izateko?
- *Prestakuntza-ebaluazioa eta partekatua* (Ángel Pérez-Pueyo, David Hortigüela-Alcalá, Carlos Gutiérrez-García eta Víctor López-Pastor): nola da posible heziketaren elementu bat heziketa osoaren eredua izatea?

Hamahiru ereduetatik, bostetan bakarrik identifikatu ahal izan dira hezkuntza fisikoaren berezko edukiak: beste zortzi horiek edozein ikasgaitan aplika daitezkeen planteamenduak dira. EPOHFak ez du heziketa fisikoa indartzen, ahuldu baizik, besteengandik bereizten gaituen identitatea, motrizitatea, mespretxatu egiten duelako.

4.2. Zeintzuk dira hezkuntza fisikoaren berezko edukiak?

Zer esan nahi dut «motrizitatea bigarren mailakoa» dela esaten dudanean? Ikusi dugunez, EPOHF korrontean ikasleek zer egiten duten ez du inporta irakasleen helburu eta metodoen aldean. Bestela, ez dago ulertzerik eredu asko zer diren heziketa-praktika indibidual bezala, ezta eredu pedagogiko guztiak batera hartuta hezkuntza fisikoaren proposamen bezala ere.

Akzio motorrik gabe ez dago hezkuntza fisikorik; akzio motorrik gabe, egoera ludomotor batek berezkoak dituen jokabide motorren gauzatze-prozesua ez badugu abian jartzen (Parlebas, 2001, 41. or.), ez dago heziketa fisikorik eta ez dugu posible izango bereiztea gure egitea klaustroko bestelako kideek egiten duten horretatik. Egoera (ludo)motorrek izen ezberdinak dituzte: ariketak eta jarduerak, kirolak, jolas tradizionalak, gorputz-adierazpeneko jarduerak, naturako jarduerak, etab. Ludomotrizitatea infinitua da, agorrezina, eta irakasleak oso sortzaile eta emankorrak haren mugak zabaltzean.

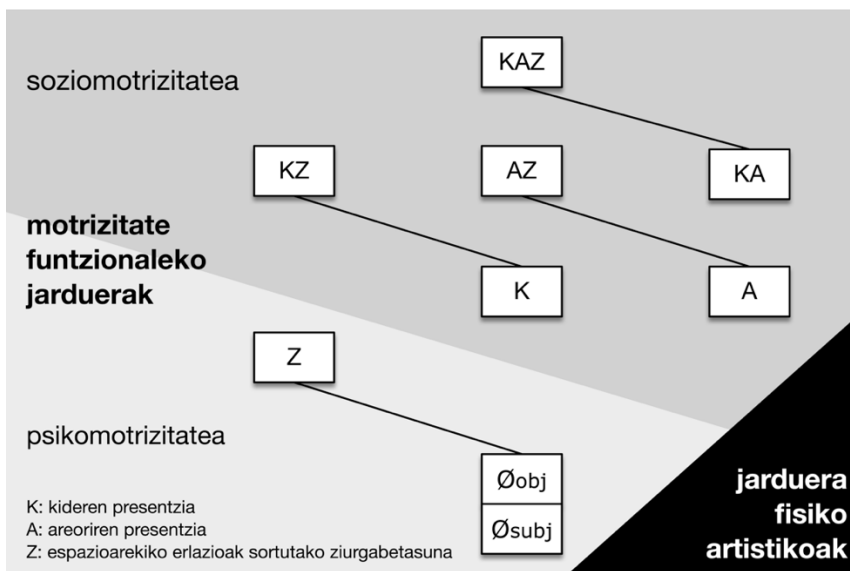
Horregatik, kalitatezko hezkuntza fisikoa garatzeko gure edukien azterketa eta antolaketa sakonago bilatu eta azaldu behar dugu. Egoera ludomotor motak badira, baina sailkatze-irizpidea tentuz aukeratu behar dugu egoera ludomotorrak sailkatu baino lehen. Hezkuntza eta heziketa fisikoak pentsatzeko erabiltzen dudan sailkapena praxiologikoa da. Bi kirol-joko ezberdinak dira ondorio praxiko ezberdinak badituzte jokatzeko: saskibaloian jokatzeko denean arerioen asmoak atzeman behar dira taldekideen laguntzarekin zapuzteko; lasterketa batean trebea izatea esfortzuaren kudeaketan datza; akrobazia bat ondo egiteko gorputzaren postura beti mantendu behar da kontrolpean.

Akzio-printzipio berberak dituzten jarduera fisikoek *akzio motorreko dominio* bat osatzen dute, eta horrelako zortzi bereiz daitezke ingurune fisikoarekiko eta beste jarduleekiko erlazioek sortutako ziurgabetasunaren arabera. Argi dagoenez, Parlebasek berak azaltzen ditu sailkapen praxiologikoaren nondik norakoak eta funtzionamendua beste inork baino hobeto, euskaraz ere bai (Parlebas, 2016). Hala, zortzi motrizitate-kategoriak doitu behar dira eskolara eraman baino lehen. FIEP I. Kongresu Europarrean Parlebasek (2003) proposatu zuen hezkuntza fisikoaren edukien hurrengo banaketa.

Hezkuntza fisikoaren edukiak bi arlo handitan banatzen dira (motrizitate artistikoa eta motrizitate funtzionala), baina hiru dominio nagusitan. Arauen bidez sortutako egoeretan motrizitatea instrumentala da: kirol-joko bat, adibidez, bere barne-logikaren arabera *ondo* egin daitekeen zeregin bat da. Kide, arerio eta ziurgabetasun espazialik dagoen edo ez ezaugarri bereizle nagusiak dira, eta horregatik dira hezkuntza fisikoaren eduki-multzoak maila gorenean. *Psikomotrizitatea* funtsezko elkarrekintzarik gabeko jarduerari dagokie.

Según la presencia o ausencia de incertidumbre, hemos distinguido dos clases de acción muy dispares. Según esto, es aquí donde se ejerce un fuerte peso social: en nuestra sociedad, las actividades deportivas en medio estable y estandarizado son abundantes (atletismo, gimnasia, natación...) Esta proliferación es testigo de un entusiasmo cultural por estas prácticas que parece que hay que tener en cuenta.

Nosotros dividiremos esta clase desprovista de incertidumbre en dos dominios de acción diferentes, cada uno apoyándose sobre un contenido y un sistema de evaluación particulares[:] de una parte, las situaciones con resultados objetivos cifrados a partir de mejoras mensurables (atletismo, natación, halterofilia, tiro...; por otro lado, las situaciones de carácter subjetivo que valoran las formas, las figuras y el ritmo (la gimnasia deportiva, el trampolín, el patinaje artístico, la gimnasia rítmica...) (Parlebas, 2003, 38. or.).



Pierre Parlebas, 2003

3. irudia. Hezkuntza fisikoaren edukien banaketa praxiologikoa.

Bestetik, soziomotrizitatea dugu: «Honelako egoeretan, “ziurgabetasuna” ezaugarria ahuldu egiten da gainerakoekiko mugimendu-elkarrekintzaren ezaugarriaren aurrean, hori baita nagusi denaren esanahia. Klaseak binaka elkartu daitezke, eta hiru eremu lortzen dira, zeinetan harremanen bizipena brankako lema bihurtzen baita» (38. or.). Eskolako heziketa fisikoaren murrizketak kontuan hartuta, ingurune fisiko naturala bizitzea ez da espero areriodun egoeretan. Horregatik, sei dominio soziomotorrak hiru bihurtzen zaizkigu (nahiz eta KZ oso interesgarria izan hezkuntza aldetik). Azkenik, hirugarren dominio motor galanta jarduera fisiko artistikoen arloa da:

Pero existe otra forma de acción motriz de la cual no hemos hecho sino hablar poco: se trata de las situaciones de motricidad simbólica, habitualmente llamadas actividades físicas artísticas: expresión corporal, danza, mimo, patinaje artístico... Estas actividades no apuntan a cubrir resultados cifrados, como en el caso del deporte, sino a producir un espectáculo estético destinado a transmitir un mensaje de segundo grado por vía corporal. Los comportamientos motores adoptados por el actor, sus gestos y sus posturas deben sugerir al espectador meta-significaciones que hacen referencia a ideas, a sentimientos, a multitud de representaciones, en definitiva» (39. or.).

Zergatik ez dute EPOHFzaleek eskaintzen eredu baliokiderik? Zergatik ez omen dute beharrik?

4.3. Zein da akzio motorraren berezko kompetentzia?

Aurreko sailkapena pertsonaren kontzepzio bati, egoeraren ulermen bati, eta akzioaren teoria bati dagokie. Baina horien abantaila demostratu behar da azken ondorioetaraino. Konpetentziak hezkuntza eta heziketaren gakoa izanda, zein da gure geurezko kompetentzia?

4.3.1. «Gorputz-heziketa» eta «gorputz-kompetentzia»?

Gorputza eta mugimendua kontzeptu zitalak dira heziketa fisikoarentzat: lehenak pertsonari erreparatzea oztopatzen duelako, eta bigarrenak pertsonaren jokabidea kanporatzen duelako eskoletatik. Gorputza ez da hezten, pertsonak baino; pertsonak ez du gorputza, gorputza da; jokabide motorraren muina ez da mugimendua, jokaldiaren zentzua baino; eta gorputza ez mugitzea jokatzera ere bada.

Aldiz, Pérez-Pueyok eta lankideek «gorputz-kompetentzia» hobesten dute, eta honela definitzen dute: «Gorputzaren kompetentzia giltzarria: gure gorputza modu egokian erabili eta zaintzeko, gorputzaz gozatzeko eta bertan espresatzeko gaitasuna» (Pérez-Pueyo *et al.*, 2016, 65. or.). Nondik dator definizio bat horren orokorra eta konpromiso gabekoa? Gorputz-kompetentziak sei dimentsio ditu haien aburuz: *heziera posturala, ergonomia eta orientazio espaziala; hitzik gabeko komunikazioa, koordinazioa norberaren ekintzetan eta instrumentuen manipulazioan, zehaztasuna; gorputz-erritmoa; gorputz-atsedena, erlaxazioa, kontzentrazioa eta tentsioen askapena; bizimodu aktiboa gorputza zaintzeko eta hobetzeko, OMEren osasuna*. Nondik datoz heziketa fisikoaren edukietatik horren urrun diren sei dimentsio horiek?

Berriro ere, hezkuntza fisikoari buruzko EPOHFzaleen eta nire kontzepzioak erradikalki ezberdinak dira. Gure izaerari uko egin behar diogu hezkuntza-ministerio edo -sail batek kompetentzia propioa *aitortzeko*? Onartu behar al dugu beste ikasgaien mendekoak izatea kompetentzia gakoa izateko? Dena dela, jarrera horren akats larriena zera da: OCDE erakundearen kompetentziaren definizioa irakurri eta gero zaila da aurkitzea heziketa fisikoari egokitzen zaion definizio hoberik, ezta definizioari ongi egokitzen zaion ikasgaiarik ere:

Eskaera konplexuei aurre egiteko eta mota askotako lanak zuzentasunez egiteko gaitasuna. Ahalmen praktikoan, ezagutzen, motibazioaren, balio etikoan, jarreraren, emozioen eta beste gizarte- eta jokabide-osagai batzuen konbinazioa da, eta horiek guztiak elkarrekin mugitzen dira egintza eraginkorra lortze aldera (Berritzeguna Nagusia, 2007, 5. or.; OCDE, 2003).

Haien interpretazioa galdera bat da: «¿Acaso una competencia corporal no cumpliría perfectamente estos aspectos? ¿Es que la acción eficaz no requiere habitualmente de la necesidad de aspectos psicomotrices o corporales en diferentes contextos y profesiones?» (Pérez-Pueyo *et al.*, 2016, 63. or.). Zertarako balio du heziketa fisikoak? Zergatik omen da horren zaila definitzea? Zer da heziketa

fisikoa...? Heziketa fisikoa ez da zientzia bat: heziketa fisikoa esku-hartze prozesua da, jokabide motorren irakaskuntza bezala uler daitekeena, hain zuzen. Horretan ados izanez gero, konpetentzia motor baten aldarrikapena hezkuntza fisikoaren izaera eta garrantzia defendatzeko bide bakarra dugu. Eta konpetentzia propioa identifikatzeko aukera badugu, gauzatzen eta erakusten diren egoerak aztertu eta sailkatzeko aukera ere izango dugu.

4.3.2. Semiotrizitatea: konpetentzia motorraren muina

Ahaztu egiten zaigu konpetentzia definitzen duen erakundea (ELGA-OCDE) PISA txostena famatuaz arduratzen den berbera dela. Arloak, itzal handikoak: irakurmena, matematika eta zientziak; konpetentziak, egunerokoak: komunikazioa, pentsamendu logiko-matematikoa eta zientzia-metodoa. Galde diezaiogun buruari orduan: hezkuntza fisikoa PISA txosten horretan balego, zer *neurtuko* genuke hezitzaile fisikook? Zer-nolako *gaitasunak*, *trebetasunak* edo *abileziak*?

Ahaztu egiten zaigu hezitzaile fisikook konpetentzia horiek eskatzen ditugula behin eta berriz egoera motorren bidez: ludomotrizitatearekin nortasunaren edozein dimentsiotara ailegatu gaizteke pertsonaren jokabide motorraren bidez. Jarduera fisiko eta kirol-jokoen barne-logikek harremanean jartzen dituzte jarduleak haien ingurune fisiko eta sozialarekin: esku-hartze estrategia horri dagokio hain zuzen. Baina oraingo kontua ez da azaltzea zeintzuk diren egoera aproposenak dimentsio logikoa eskatzeko adibidez (jolas paradoxikoak agian...), baizik eta proposatzea hezkuntza fisikoaren konpetentziaren benetako eredua.

Heziketa fisikoak *konpetentzia motorra* garatzen du, eta konpetentzia motorraren muina *semiotorra* da. Peircek (Peirce & Vericat, 1988) esan zuen bezala, zeinuak gara, eta izaera semiotiko horrek mundua ulertzea egiten du posible. Gure mundua kirol-joko bat denean, egoera horren parte izateari zentzua ematea posible da semiotrizitatea dela medio: nire portaera, beste edonork ikus dezakeen hori, nire egoeraren interpretazioa da, eta ziurgabetasuna dagoenean nire erabakia bera.

4. irudian arlo semiotorraren azterketa erakusten da: hainbat barne-logikako ezaugarri bereizlek bost konpetentzia semiotor jakitera ematen dituzte (Parlebas, 2001, 406. or.). Heziketaren urrezko printzipioa eta oinarria *ikaslearen egitea* baldin eta bada, bost konpetentzia semiotor horiek hezkuntza-sistemari egiten diogun ekarpena zein den azaltzeko argudio onenak ditugu (Martínez-Santos & Nubiola, 2022).

*parte-hartzaileen jokabide motorrei zuzenean lotutako zeinu-sistemen erabiltzearen ikuspegitik
aintzat hartutako egoera motorren izaera eta arloa*



5. Azken finean, birrindutako heziketa fisikoaren kontra beti

Heziketa fisiko eta kirolekoaren lekua unibertsitatean ez dago defendatzerik, pentsamendu zientifikoak gidatutako praktika eraikitza bideratzen ez bada. Denok gaude ados horretan, baina hori lortzeko kontrako ibilbideak hartu omen ditugu EPOHFzaleek eta beste askok. «Hezkuntza fisikoa zientifikoa izango da, edo ez da izango», eta uste sendo horrek gidatu du Pierre Parlebasen lana azken 60 urteetan, «birrindutako heziketa fisikoak» mindu zuenetik (1967: 2017, 2. atala). Garai hartako krisiaren ondorioak honela deskribatu zituen urte batzuk geroago:

1. *Teknika, ezagutza eta formakuntzaren zatiketa*: heziketa fisikoa inoiz baino zatituago dago hainbat eta hainbat jardueratan, eta batez ere, ikuskera ugaritan, elkarren alboan inolako zentzurik gabe edonola jarrita.
2. *Bere edukien mendekotasuna*: «Bere koherentzia zientifikoa finkatu ez duenez, heziketa fisikoa zientzia biologiko eta giza zientzien printzipioen menpe dago. Egun, bere garapena kanpoko diziplinen nagusitasunera murriztuta dago» (1996: Parlebas, 2016, 44. or.). Zatiketa eta mendekotasuna, ez al dira horiek EPOHFaren ondorio nagusiak... edo abiapuntuak? Horregatik, eta krisi-sentsazio berarekin, heziketa fisikoaren eraikuntza zientifikoa sustatzeko, hurrengo baieztapenak heziketa-praktikak eta ikerketa zientifikoak elkarren eskutik garatu dezaketen proiektua sustatzeko proposatzen dira:
 - *Akzioan dagoen pertsona*, «jokabide motorraren» bidez adierazten dena, gure hezkuntza-ekintzaren xedea da.
 - *Esku-hartze hezitzailea*, medikuntzako edo psikologikoa bezala, ez da zientzia bat, baldin eta halakotzat ulertzen badugu ezagutza egiazkoa eta fidagarria sortzeko proiektu kolektiboa.
 - *Akzio motorra*, «egoera motor jakin batean jarduten du subjektu batek edo batzuen mugimendu-jokabideak gauzatzeko prozesuak» (Parlebas, 2001, 41. or.), gure ikerketa zientifiko, propio eta espezifikoaren aztergaia da: gimnastika-ariaketak, zeregin motor askeak, jolas tradizionalak, kirolak, gorpuz-adierazpeneko jarduerak eta artistikoak...
 - *Egoera motorrak*, «ingurune fisiko jakin batean zeregin motor bat egiten duen pertsona baten edo gehiagoren akzio motorraren ezaugarri diren elementu objektibo eta subjektiboen multzo» horiek (423. or) esku-hartze motorraren berezko bitartekoak dira.
 - Egoera ludomotorren *barne-logikek* espero daitezkeen efektuak bideratzen dituzte, eta, aukeratutako xedeak eta helburuak lortzeko baliabide gisa erabiltzeko gai izateko, ahalik eta sakonen eta objektiboen ulertu behar ditugu.

Terminologia sendo eta eredu teorikorik gabe ez dago hezkuntza fisiko zientifikoa eraikitzerik. Eta hezkuntza fisikoa baliagarria ez bada, gure maisu-maistra eta irakasle onenen praktikaren adibide onenek ez dute baliorik izango gehien behar dugun lekuetan: hezkuntzako ministerio eta sailen bulegoetan.

6. Erreferentziak

- Berritzeguna Nagusia (2007). *Oinarrizko gaitasunak EAEko Hezkuntza Sistematan*. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Calvo, A. (2022). León realiza el currículo de Educación Física para los colegios españoles. *Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/leon-realiza-curriculo-educacion-fisica-colegios-espanoles/202204031851362207868.html>
- Carbonell, Jaume (argtz.) (2000). *Pedagogías del siglo XX*. CISSPRAXIS.
- Collinet, Cecile (2005). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix. *Corps et culture*, I, Thématiques: corps, éducation et normativité. <http://corpsetculture.revues.org/document704.html>
- de Tezanos, Araceli (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la «excepción» francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 33-57.
- Delgado Noguera, Miguel Ángel (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Universidad de Granada.
- During, Bertrand, eta Bordes, Pascal (1998). Praxéologie motrice et pédagogie. IV Seminario Internacional de Praxiología Motriz.
- Fernández-Balboa, Juan Miguel (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el «currículum» oculto hacia la dignidad. In Víctor López Pastor, Roberto Monjas Aguado eta Antonio Fraile Aranda (argtz.), *Los últimos diez años de la educación física escolar: cursos de invierno 2003* (215-225. or.). Universidad de Valladolid.
- Fernández-Río, Javier; Calderón, Antonio; Alcalá, David Hortigüela; Pérez-Pueyo, Ángel, eta Aznar Cebamanos, Mónica (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernandez-Río, Javier; Hortigüela-Alcalá, David, eta Perez-Pueyo, Ángel (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. In Ángel Perez-Pueyo, David Hortigüela Alcalá eta Javier Fernandez Río (argtz.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (12-24. or.). Universidad de León.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, 122.868-122.924. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Martínez-Santos, Raúl (2018). ¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre la naturaleza jurídica de los juegos deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13, 38, 183-194. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1074>
- Martínez-Santos, Raúl (2019). La intervención motriz como proceso comunicativo. Innovación, tradición y formación de formadores. In Santiago Alonso, José María Romero, Carmen Rodríguez-Jiménez eta José María Sola (argtz.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (1.472-1.483. or.). Dykinson.
- Martínez-Santos, Raúl (2020). Signos, metáforas y educación física: conectando Peirce y Parlebas mediante la acción motriz. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659170>
- Martínez-Santos, Raúl; Aracama, Astrid; Founaud, María Pilar, eta Oiarbide, Asier (2020). Principios y subprincipios para un currículo praxiológico de educación física. *Conexões : educação física, esporte e saude*, 18, 1-25. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659171>

- Martínez-Santos, Raúl, eta Nubiola, Jaime (2022). Signe, science et jeux sportif: esquisse de sémiotricité triadique. *Semiotica*, 2022, 248, 77-103. <https://doi.org/10.1515/sem-2022-0069>
- Martínez-Santos, Raúl, eta Oiarbide, Asier (2016). Heziketa fisikoa eta praxiologia motorra. In *Heziketa fisiko moderno baterako ikuspuntuak* (19-33. or.). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mosston, Muska (1972). *Teaching: From command to discovery*. Wadsworth Publishing Company.
- OCDE (2003): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Parlebas, Pierre (1991). Didactique et logique interne des APS. *EPS*, 228, 9-14.
- Parlebas, Pierre (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, Pierre (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. In Juan Pedro Fuentes eta Manuel Bellido (argtz.), *Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP 2003* (27-42. or.). Diputación de Cáceres.
- Parlebas, Pierre (2014). *L'agir: fer de lance de l'éducation physique*. <https://www.youtube.com/watch?v=k8Do17zleKA>
- Parlebas, Pierre (2016). *Heziketa fisiko moderno baterako ikuspuntuak*. UPV/EHU.
- Parlebas, Pierre (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* [Raúl Martínez-Santos, itzle.]. Junta de Andalucía.
- Parlebas, Pierre (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Acción motriz*, 20, 89-96.
- Peirce, Charles Sanders (1988). La fijación de la creencia. In José Vericat (argtz.), *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)* (175-199. or.). Crítica.
- Peirce, Charles Sanders, eta Vericat, José (1988). *El hombre y su signo (el pragmatismo de Peirce)*. Crítica.
- Pérez-Pueyo, Ángel; García Busto, Oscar; Hortigüela Alcalá, David; Aznar Cebamanos, Monica, eta Vidal Valero, Sonia (2016): ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71.
- Perez-Pueyo, Ángel; Hortigüela Alcalá, David, eta Fernandez Río, Javier (2021): Presentación. In Ángel Perez-Pueyo; David Hortigüela Alcalá eta Javier Fernandez Río (argtz.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (8-10. or.). Universidad de León.
- Perez-Pueyo, Ángel; Hortigüela-Alcalá, David, eta Fernandez-Río, Javier (argtz.) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal (Vol. 1). Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.
- Sicilia, Álvaro, eta Delgado, Miguel Ángel (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Inde.
- Wittgenstein, Ludwig (2003). *Philosophical investigations: the German text, with a revised English translation*, 50th anniversary commemorative edition. Blackwell.