

Las Teorías de Iniciación Deportiva y Aprendizaje Motor en las prácticas corporales

PÁEZ, Erica Anahí / Universidad Nacional de La Plata - ericapaez@live.com.ar

Eje 1: Abordaje y problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación - Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Teorías, Cuerpo, Deporte, Prácticas Corporales

› Resumen

La Teoría de la Iniciación Deportiva como la Teoría del Aprendizaje Motor son tomadas como bases sólidas e incuestionables en las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física. Estas corrientes pedagógicas inciden en el campo de las prácticas corporales y le dan forma, pero ¿cómo se consideran éstas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que toman dichas teorías como ciertos métodos de enseñanza? ¿Cómo es pensado el cuerpo de éstas prácticas? El cuerpo del alumno desde éstas teorías y prácticas de enseñanza, es pensado por concepciones generales de la Ciencia y por prácticas tanto universales como totalizadoras, las cuales han sido estructuradas por discursos dogmáticos, verdades inobjetables y argumentos orientados hacia la norma como principio para la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje. Muchas categorías han tomado este campo para determinar la enseñanza de un deporte, como las de fases sensibles, estímulos, adaptación, entre otros, para determinar las diferentes formas de intervención y formación del alumno en sus primeros inicios en el campo deportivo dentro de la escuela; campo habitual e innegable de la Biología, el cual gobierna indiscutiblemente éstas prácticas. Esta forma de pensar, no solo del campo de las prácticas corporales, sino, además, las relaciones ontológicas más compleja dentro del campo educativo, redujo toda forma de existencia y de posibilidad a lo “natural”. El objetivo principal de esta investigación es analizar y problematizar el sentido de los discursos de las teorías de la Iniciación Deportiva Española y del Aprendizaje Motor; su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas corporales de los alumnos y cómo es pensado el cuerpo de las prácticas desde éstas corrientes.

La metodología del trabajo fue analizar los discursos teóricos y los escritos científicos de ambas teorías y problematizarlas para analizar su incidencia.

› **Presentación**

El cuerpo de las prácticas en la educación física fue pensado y comenzó a tomar sentido en la historia del deporte desde la iniciación deportiva, teniendo en cuenta la búsqueda de la felicidad y de la auto realización como ejes vertebrados; luego se constituyó como una ciencia del hombre, en el mismo sentido y significación que le otorgó Foucault reduciendo al sujeto a un individuo consciente, susceptible a modificaciones en su conducta y en su saber a partir de la estimulación y el refuerzo mediante actividades dirigidas hacia su psique y en su contexto social, donde el profesor es un productor o transmisor de gratificaciones, lo que permite que se consideren al momento de pensar al deportista, en teorías que promulguen y propaguen la estimulación positiva al trabajo. En los años ochenta la Iniciación Deportiva Española tuvo auge en nuestro país y fue instalándose paulatinamente hasta legitimarse en el ámbito educativo y en el campo del deporte federado. Esta corriente se autodefine como humanista, y sostiene un discurso en el que enuncia que el carácter técnico de la práctica queda postergado ante el carácter táctico o situacional de la misma, otorgándole un valor a la práctica lúdica variada para alcanzar la máxima optimización de las condiciones y capacidades individuales para la posterior práctica deportiva especializada. Un discurso sobre el inicio de una supuesta enseñanza y un discurso sobre una teoría del aprendizaje. Existe, además, otra teoría que reivindica el valor de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de la educación física en la escuela, es la Teoría del Aprendizaje Motor. Esta teoría ha pensado el cuerpo del alumno desde las estructuras y los procesos orgánicos y sus estudios procuran generalizar una teoría más orientada a la fisiología o a la psicología. Luis Behares lo describe como “el atajo cognitivista que Descartes ha hecho que se acostumbre a llamar mente, redujo la enseñanza sólo a los [...] componentes de intervención, traduciéndose la relación enseñanza-aprendizaje en un guión que se supone pleno de sentido” (Behares, 2008, p. 85).

El problema de investigación se construye a partir de un debate de las teorías, su nacimiento, contextualización, formación e incidencia sobre las prácticas corporales de los alumnos y de los deportistas; cómo éstas corrientes van moldeando el perfil de cada uno y cómo el cuerpo de éstas

prácticas toma forma básicamente con este individualismo que nos impide pensar al sujeto y a todo lo que le acontece desde una visión más integradora. La individualización promovida por las diversas teorías del rendimiento deportivo que consideran el cuerpo del deportista desde esta concepción biologicista, no es más que la normalización del sujeto, pero disfrazada en un discurso políticamente correcto y aceptable, es decir, socialmente legitimado. Este punto teórico constituye un punto fundamental en la construcción del problema de investigación y permite poner en despliegue una serie de interrogantes que buscaremos develar a partir del diálogo con la teoría: ¿qué significantes y sentidos construyen las prácticas corporales en los alumnos y deportistas? ¿cómo inciden éstas corrientes pedagógicas en las prácticas corporales? ¿cómo construyen el cuerpo de las prácticas las teorías de Iniciación Deportiva y Desarrollo Motor en los alumnos y deportistas?

El propósito de este trabajo de investigación es contextualizar y problematizar las Teorías de Iniciación Deportiva y Aprendizaje Motor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas corporales de los sujetos en la escuela y en el ámbito deportivo; y determinar cómo piensan el cuerpo éstas prácticas. En la línea con el diseño del presente estudio y su metodología general, se considera un estudio descriptivo que profundiza discursiva y teóricamente éstas dos corrientes pedagógicas.

› ***Teorías del Aprendizaje***

La Iniciación Deportiva Española

En primer término, se debe señalar que para la Real Academia Española de Letras (RAE), el concepto de Iniciación refiere a: “Acción o efecto de iniciar o iniciarse”. Por su parte, iniciar significa: “Empezar e introducir(se) en el conocimiento o práctica de algo” (RAE, 2005). Para Blázquez Sánchez, el término hace referencia a:

Iniciar supone pasar del juego del niño al juego del adulto, y al mismo tiempo cuestionarse cómo efectuar ese cambio, definiendo que se conoce con este nombre al periodo en el que el niño empieza a aprender la forma específica de la práctica de uno o varios deportes. Este término, simple a primera vista, resulta más complejo cuando lo analizamos en profundidad, sobre todo si lo hacemos desde una perspectiva pedagógica. (Cf. Blázquez Sánchez, 1986, p.41)

Ricardo Crisorio afirma que el concepto de Iniciación Deportiva es relativamente reciente, aunque su naturalización ha instalado la idea de que éste data de hace mucho tiempo. Este autor reconoce a la década del setenta como el momento que emergen en Alemania los estudios que

comenzarían a darle forma a esta corriente, pero no es hasta finales de los años ochenta, con la entrada de la globalización en el escenario político mundial, en dónde comienza a legitimarse. En líneas generales, la teoría de la iniciación deportiva se presentó como una visión humanista de la Educación Física y de la práctica del deporte. En sus discursos reivindica la participación activa del alumno y se opone a la búsqueda de rendimiento en edades menores y a la competencia deportiva dentro del ámbito educativo. En principio, se presenta como una práctica que aspira a la inclusión, a la participación, a la cooperación, y a la relación recíproca entre el docente y el alumno. Sus discursos aparecen como inobjectables, sin embargo, no se ha alejado de la manera naturalista de concebir las prácticas y si bien establece que el hombre es una conjunción de un físico y una psique que se manifiesta mediante sus emociones en vínculo con el otro y el medio, no aparece lo que Lacan dijo “para nosotros, el sujeto tiene que surgir del dato de los significantes que lo recubren en otro que es su lugar trascendental” (Lacan, 1987; en Hours, 2014, p.81).

Esta corriente adquiere su carácter científico promoviendo la iniciación en el deporte a partir de una secuenciación metodológica que contemple las características particulares de los niños y los grados de dificultad para cada etapa en los que éstos se encuentren: “Más que un conjunto de técnicas, los deportes de equipo, son ante todo un juego” (Blázquez Sánchez, 1986, p. 9).

El deporte no es bueno ni malo; es el contexto que determina su carácter. Puede desarrollar tanto el espíritu de equipo, como engendrar el espíritu individualista, educar el respeto a la norma como el sentido de la trampa. Es necesario, pues, determinar las condiciones pedagógicas que permitan convertir al deporte en actividad educativa auténtica. (Blázquez Sánchez, 1986, p.16)

Además, sostiene Blázquez Sánchez:

La práctica deportiva puede comenzar antes a través de la estimulación de actividades facilitadoras, en forma de juegos que representan la lógica deportiva (...) La capacidad para el juego y la competencia en grupo no comienza a los diez, sino a los cinco o seis años, desde el primer año de vida, juego y aprendizaje son un mismo proceso que se yuxtapone. (Blázquez Sánchez, 1986, p. 35)

Continuando con los aportes de Blázquez Sánchez:

Así pues, desde un punto de vista educativo, el proceso de Iniciación deportiva no debe entenderse como el momento cuando se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características del niño y los fines a conseguir, van evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad. (Blázquez Sánchez, 1986, p.p. 35-36)

Cuando se habla del deporte como inclusión en el ámbito educativo, aparecen dos posturas humanistas opuestas, por un lado, Peter Arnold que afirma:

La competición puede lograr y lograr nuevos talentos, a menudo imaginados y en sus diferentes formas nutre diversas capacidades y distintas aptitudes y destrezas. Estimula además nuevos empeños y suscita el anhelo de un mayor conocimiento y de más honda autorealización. (Cfr. en: Arnold, 1997, p. 76)

Mientras Michael Fielding sostiene:

Rechazo la competición en la escuela, como idea social, la competición social se me antoja odiosa; la competición como norma de procedimiento es moralmente repugnante. Dicha perspectiva contiene cierta referencia a actuar contra otros dentro de un espíritu de egoísmo. (Cfr. en: Fielding, 1976, p. 77)

De una manera u otra, ambas posturas toman de la teoría de la iniciación deportiva, una manera de categorizar la práctica deportiva dentro de la escuela como medio para justificar su abordaje. De hecho, esta teoría sigue pensando un cuerpo del deportista biológico apto para rendir o no en un determinado momento o a una determinada edad, regido por categorías, procedimientos, leyes, etc.

Como podemos observar, la iniciación deportiva se ocupó por legitimar que todo está dado por un orden natural, el crecimiento, el desarrollo y la maduración, como los procesos de aprendizaje, y hasta las conductas que los niños deben alcanzar. A su vez, realzan la valorización de los beneficios sobre la salud y los valores humanos propios que despierta la práctica deportiva. En su órbita, existe un consenso total a la hora de establecer las bondades que la práctica educativa puede generar. Todos los que pertenecen a este paradigma acuerdan en que ésta práctica mejora la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición en todos los niveles, y a partir de allí, estructuran una amplia gama de actividades que suponen el estímulo de estas capacidades. Si bien, es cierto que en sus enunciados toma de alguna manera lo que Elias denominó el nivel de integración humano/social del deporte, esta corriente siempre pone énfasis en la variable humana, o justifica las variables sociales a partir de los principios biológicos. Por lo tanto, se puede afirmar que establece una solución de continuidad con los fundamentos naturalistas tradicionales (Cf. Hours, 2014), aun cuando pone el acento en la transformación del deporte hacia una actividad participativa, placentera e integradora.

Ahora bien, debemos considerar también que en los discursos de la Iniciación Deportiva subyace una posición política, esto es inevitable, aunque su intención no sea incursionar en el mundo político. Para Arendt “toda acción, si se encuentra mediada por la palabra, tiene una intención política, aun cuando ésta pretenda transmitir la pura virginidad del discurso” (Arendt, 2009, p.38) Este trasfondo reivindica las características del deportista desde la naturalidad del ser, a pesar de su pretendido intento por mostrar algunas resistencias a ciertas tradiciones que enajenan al ser humano, sus postulados humanistas se establecen como doctrina filosófica, por lo tanto, se

observa su carácter doctrinario en los discursos que esta corriente aplica. Da paso a un individuo determinado como un ser esencial, universal, ahistórico, definido desde lo abstracto y general, en quien las tensiones políticas y su cultura no tienen alcance alguno, sino por el contrario, hay autonomía esencialista del sujeto como el principio general político que defiende y promulga, al igual que el discurso de libertad, esencial al hombre moderno, estructurado por cierta concepción de autonomía.

En síntesis, todas estas ideas humanistas que están en la corriente de la iniciación deportiva solo permiten la unificación de criterios y métodos y el resultado de prácticas de la enseñanza pre establecidas, amparadas por las cualidades motoras propias de cada deportista. La normalidad está determinada por la aptitud para el movimiento natural humano. La mera ejecución, está íntimamente relacionada con la idea de naturalidad de la práctica, inherente a la condición natural del hombre y sus capacidades cognitivas. Sin embargo, a pesar de estos argumentos, aún esta corriente se visualiza desde una humanidad con principios morales compartidos, en constante avance hacia formas de convivencia más pacíficas y emancipadoras para los individuos.

El Aprendizaje Motor

Podemos decir que el aprendizaje motor, como campo específico de investigaciones en el interior de la Educación Física y el deporte, no se conforma hasta la mitad del siglo XX. Las primeras investigaciones comienzan a desplegarse alrededor de los años 1920, cuando Nicolai Bersnstein crea el primer laboratorio ruso para el estudio de la motricidad; sin embargo, debido a la situación geopolítica del bloque socialista sus trabajos no se difundieron hasta muchos años después. Alrededor de 1930, aparecen los primeros laboratorios americanos que comienzan a indagar en torno al aprendizaje motor, pero recién después de finalizar la Segunda Guerra Mundial se comienzan a proliferar las investigaciones en este campo. Entonces, puede decirse que después de la segunda Guerra Mundial y la posguerra, comienza el momento de interés por investigar el mismo.

Algunos autores como Lawther, Rushall y Siendentop, lo definen como “el cambio relativamente permanente de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la práctica y el entrenamiento” (Ruiz Pérez, 1997, p. 17) Luego Rushall agrega que “para mantener un medio positivo de aprendizaje se debe reforzar positivamente la participación de los alumnos, dotarlos

de experiencias de éxito, reforzar esfuerzos competitivos y reducir las experiencias de fracaso”. (Ruiz Pérez, 1997, p.17). “El profesor entonces, debería considerar cuatro cosas para mantener un medio positivo: reforzar positivamente la participación del alumno; dotarlo de experiencias de éxito, reforzar los refuerzos competitivos, procurar refuerzos de tipo social, favorecer la participación en equipo y reducir al máximo las experiencias de fracaso”. (Rocha, 2012, p.16)

Tiempo más tarde, comienzan a tomar auge los estudios científicos con enfoque conductista y asociacionista que predominó en los laboratorios americanos hacia una posición cognitivista que coloca en el centro del sistema nervioso central como servomecanismo encargado de analizar y procesar la información relevante para el aprendizaje. A esta nueva orientación teórica se la conoce como *teoría del procesamiento de la información*. Dentro de esta perspectiva podemos situar, por ejemplo, a Jack Adams con su “Teoría del Circuito Cerrado”, sostiene que “el papel de la práctica intencional y el conocimiento de los resultados obtenidos son la clave de un aprendizaje motor sin errores” (Ruiz Pérez, 1997, p. 38)

Como se puede observar hasta aquí, las teorías del aprendizaje no pueden ser comprendidas por fuera del desarrollo humano y motor; las mismas fijan y establecen no solamente los aprendizajes que pueden ser adquiridos a cada edad sino también diferentes prescripciones para la enseñanza. Los postulados de éstas teorías que quisieron y quieren ser un conocimiento positivo descansan sobre dos principios filosóficos: que la verdad del hombre se agota en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debe pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la construcción de hipótesis y la verificación experimental. Por lo tanto, la teoría del aprendizaje motor ha pensado un cuerpo netamente biológico. Agamben pone en cuestionamiento esta relación con el hombre y establece que:

En nuestra cultura, el hombre ha sido siempre pesado como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un logos, de un elemento natural (o animal) y de un elemento sobrenatural, social o divino. Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de éstos dos elementos y no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación. Trabajar sobre estas divisiones y censuras, preguntarse en qué modo – en el hombre – el hombre ha sido separado del no-hombre y el animal de lo humano es urgente. (Agamben, 2002, p.35)

Para Crisorio, Giles, Lezcano y Rocha Bidegain en su escrito “El aprendizaje motor: un problema epigenético” exponen que:

La investigación tradicional estudia el aprendizaje motor a partir de una epistemología deductiva y de una metodología consecuente en la que las hipótesis pueden ponerse a prueba contra la observación empírica y los casos particulares deducirse de una ley o de un sistema de leyes. De allí el interés de determinar la estabilidad de las conductas en el proceso de desarrollo mientras las prácticas nos muestran diariamente la más vasta diversidad, en comparar los resultados de determinadas pruebas en poblaciones diferentes sin considerar las distancias culturales, en saber cuál es la ‘norma’, o la edad promedio en que se consiguen determinados resultados, que permite la ‘normalización de la enseñanza’. Los métodos preferidos buscan explicaciones sobre el aprendizaje de tipo causal, aptas para ser expresadas como leyes generales o declaraciones universales del tipo siempre que A entonces B. (Crisorio y col, 2010, p.200)

Por lo tanto, la mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje motor se basan en la psicología del desarrollo y en la neurofisiología, estableciendo un discurso determinante para el crecimiento, desarrollo y maduración del sujeto por sobre el del aprendizaje, siendo este sujeto un individuo solo considerado a nivel orgánico. El desarrollo se entiende como una línea de progresión vectorizada sobre la que se espera que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades, que van desde el movimiento reflejo (estabilización de las habilidades motrices básicas) hasta el dominio deportivo, considerando invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz. En efecto, la marcha, la carrera, el salto y todas las capacidades motrices básicas se consideran que preexisten, y que pueden tomarse como categorías o criterios de investigación. Estas categorías pretenden explicar cuáles son los aprendizajes posibles de alcanzar según la edad cronológica y las etapas del desarrollo, es decir, que vuelven a recurrir al modelo de la neurofisiología para explicar científicamente el aprendizaje motriz. Sin embargo, en ambos casos se niega o se olvida lo propiamente humano, no prestando atención al medio y pasando por alto el concepto de cultura, que implica en todo caso la “dimensión del lenguaje significativo” (Eidelsztein, 2001, p.12).

› **Conclusión**

Dichas teorías que se perciben como supremas a la hora de pensar las prácticas de educación física en el ámbito escolar, reivindican el carácter biológico del cuerpo de las prácticas, excluyendo la construcción histórica y cultural de las mismas. Debemos considerar, sin embargo, la dimensión histórica de las teorías, de las instituciones y de las sociedades en las que éstas prácticas aparecen, es decir, la dimensión histórica y política de esas prácticas del alumno. De esta manera, acordamos que “no existe una naturaleza humana definible e identificable en cuanto

tal, con independencia de los significados que la cultura y por ende la historia, han impreso en ella a lo largo del tiempo” (Espósito, 2006, p.50); por eso, revisar las prácticas y negar la existencia de algo como el hombre, la conciencia y la naturaleza humana obliga intentar comprender cómo y porqué surgen determinadas teorías y supuestos, cómo, porqué y para qué penetran en nuestras prácticas. Continuar alimentando la fantasía de encontrar en las Teorías del Aprendizaje Motor y de la Iniciación Deportiva respuestas que garanticen la predicción del fenómeno y por lo tanto posibiliten anticipar el comportamiento del alumno, supone, además de universalizar el sujeto y el modo en que se aprende, desconocer las condiciones culturales y políticas de dichas prácticas. Esto implica, además, la anulación del rol del maestro como transmisor de saberes como formador del alumno en nuestra sociedad y cultura, y vuelve ficticias las prácticas, haciendo a la construcción del alumno en una puesta en escena a la espera de que la naturaleza haga lo suyo, por lo tanto, debemos dejar de pensar a partir de la idea de una naturaleza que determina o un medio que dispone, facilita o entorpece las prácticas. Es necesario comenzar a pensar el cuerpo no como mero organismo, el contorno del individuo, es decir, “envase”, o el espacio que este ocupa, sino entender que éste es *en* y *por* el lenguaje, simbólico, significado por la cultura, imposible de comprenderlo sin ligarlo a las prácticas.

› **Discusión**

En primer lugar, los análisis históricamente nos demostraron que el campo de la educación física fue concebido a partir de prácticas orientadas hacia el desarrollo neuromotor del individuo, considerado una persona netamente pensada desde lo biológico y el cual buscaba incansablemente el triunfo deportivo, a través de objetivos claramente pensados desde un buen desarrollo psicomotriz. A largo de los años, se han pensado las prácticas y todo lo que concierne a ellos desde las Ciencias Naturales y Biológicas en un primer momento, luego se incorporó la Pedagogía y Psicología, más tarde la Fisiología del ejercicio y el entrenamiento deportivo, quienes también intentaron explicar estos aspectos, pero siempre teniendo en cuenta la ejecución motora, para la construcción de teorías científicas que unificaran criterios, generalizaran conceptos y universalizaran diferentes prácticas tendientes a maximizar el rendimiento deportivo.

En este sentido, la Teoría de la Iniciación Deportiva y las Teorías del Aprendizaje Motor, han tratado de explicar las prácticas de enseñanza adhiriendo a postulados de normalización, desde

discursos que se justificaban desde un saber aparentemente científico y natural, estableciendo prescripciones para la práctica a medida que iban formulando principios pedagógicos para la enseñanza de los deportes. Estas teorías se conformaron a partir de un saber, que pretende ser científico, en el estudio de la estructura biológica del movimiento, en el análisis estructural de las prácticas y en la aplicación de aprendizaje. De esta forma, el conocimiento científico quedó reducido a lo sustancial, lo observable, lo medible, lo objetivable.

Proponemos entonces, desde una nueva perspectiva epistemológica, una educación del cuerpo entendida como práctica, lo que quiere decir que no será una técnica, es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza, de la resistencia, de la velocidad, de la flexibilidad, ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; sino una práctica que toma al cuerpo simbólico, y que implica pensar una educación del cuerpo como práctica social, histórica, por ende política, que se separa del ser y pone al sujeto como resultado de una operación. (Cf. Emiliozzi, 2013). Así, se conforma una experiencia que no es una técnica, sino un discurso, un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (2009) *La condición humana*. Ed. Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Arnold, Peter (1997) *Educación física, movimiento y currículum*. Ed. Morata, Madrid, España.
- Blázquez Sánchez, Domingo (1996) *Iniciación deportiva y deporte escolar*. Ed. INDE, 4° edición. España.
- Behares, Luis Ernesto y Rodríguez Gimenez, Reumar (2008) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Departamento de publicaciones de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.
- Crisorio, Ricardo (2016) "El punto de vista crea el objeto: actividad (es) física (s) y prácticas corporales" En *Revista Por Escrito* N° 10. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Crisorio, Ricardo (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Libros de cátedra. FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Crisorio, Ricardo (1995) "Enfoques para el abordaje de los CBC desde la educación física". En memoria académica. FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Crisorio, Ricardo (1998) "Constructivismo, cuerpo y lenguaje". *Revista Educación Física y Ciencia*. Departamento de Educación Física: FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Crisorio, R. Giles, M. Lescano, A. Rocha Bidegain, L. (2010) "El aprendizaje Motor: un problema epigenético". En *Revista Educación Física y Deporte*, 29 (2), 199-212. Departamento de Educación Física, FAHCE de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, Teresita (2016) *De las pasiones a los afectos como efectos del lenguaje sobre el cuerpo*. Boletín 21 NEL/Nueva escuela lacaniana. Guayaquil.
- Emiliozzi, M. Valeria (2013) "El cuerpo del deportista y la apuesta de un capital simbólico" *Questión, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*. Vol. 1 N° 40. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Galak, Eduardo y Napolitano, M. Emilia. (2009) "Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones en Educación Física" Congreso de Educación Física y Ciencias. FaHCE-UNLP. Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>
- Rocha Bidegain, Ángela (2012) "El aprendizaje motor. Una investigación desde las prácticas" Tesis de posgrado. Memoria académica. FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.