

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Secretaría de Posgrado.

Maestría en Educación Corporal

Asignatura: “Educación Corporal y Ciencia”

Profesora: Lescano, Agustín

Estudiante: Albornoz, Martín.

Diciembre 2022

Introducción:

Mi intención en este trabajo es dejar un breve testimonio de lo que han aportado diversos autores que creo que se pueden relacionar a la hora de recoger las distintas visiones sobre las distintas definiciones que se utilizan se incluyen en el trabajo bibliográfico del seminario.

Las Ciencias Clásicas:

El objeto de la ciencia se construye como un producto de la mente, del pensamiento y de los conceptos a los cuales adhiere dicha ciencia (distintos a los de la religión, el arte o, inclusive, otras disciplinas científicas, las cuales realizan recortes sobre, tal vez, el mismo objeto, pero desde otro punto de vista el cual no podría ser aplicado en la ciencia que lo está constituyendo).

Vale aclarar que dicha construcción siempre va en contra del sentido común. La simple percepción del objeto, la evidencia primera, no alcanza para constituirlo. Es preciso interrogarlo, cuestionarlo, establecer nuevas categorías y nuevas relaciones entre los conceptos.

Del mismo modo, Bourdieu, explica claramente que lo que comúnmente llamamos metodología, constituye, como vimos, un conjunto de ideas pre establecidas, un conjunto de conceptos y pasos a realizar que necesitan, también, ser interrogados, para que no le hagan decir al objeto lo que no dice. Aquellos conceptos elaborados en el seno de la propia ciencia han sido constituidos desde una posición, ante ciertas preguntas, las cuales no responden, necesariamente, al nuevo objeto de estudio. Por todo ello es preciso poner en cuestión cada elemento a utilizar (desde las hipótesis que abren las preguntas, los supuestos, las técnicas de recolección de datos, la metodología, así como la propia teoría –con sus conjuntos de conceptos que se establecen con relaciones entre sí mismas, con un sentido propio para dicha ciencia, para ciertas preguntas pero que no deben aplicarse de modo impulsivo o mecánico, sin reflexión previa-) a la hora de construir el objeto de estudio.

La Ciencias Modernas:

De acuerdo a lo escrito por el autor, podemos hacer una breve reseña de los orígenes de la ciencia moderna. Para ello, podemos comenzar situando una primera ciencia concebida como tal (distinta al pensamiento pre científico) dada con la ciencia experimental, la cual hace su corte con Galileo quien establece, con sus investigaciones, el universo de la precisión, que va del más o menos a lo preciso, a lo exacto. Galileo se diferencia sí de la epistemología clásica, la cual se funda en la naturaleza y en la observación de la misma para comprenderla. La epistemología clásica establece (desde un pensamiento aristotélico) que el observador debe acceder a la naturaleza a través de sus sentidos para conocerla. Ella ya existe por sí misma, es cuestión de observarla y así conocerla.

Para la ciencia moderna, la ciencia experimental, estableció una serie de métodos inductivos y experimentales que se llaman el método experimental, un método de verificación y falsación, el cual se diferencia de la inducción aristotélica.

Sin embargo, la ciencia utilizada por Galileo, a la que se le suman referentes como Newton, Bacon y Descartes, que se proclamaba distinta a la escolástica medieval a la cual quería derribar, encontraba en su concepción una estructura lógica que representaba a la misma que se había elaborado en los siglos XIII y XIV.

Es así que este esfuerzo que intentaron hacer dichos autores a lo largo del tiempo por establecer una diferencia con el empirismo aristotélico, concluyó en una ciencia de la naturaleza basada en la convicción de que las matemáticas son un medio formal para ordenar los hechos y la clave para comprender la naturaleza misma, lo cual los ubica en un punto sin quiebre respecto a los anteriores.

[4:28 p. m., 12/3/2022] Martin: Actualmente, existe un modelo científico que no es obvio y no puede ser entendido por la experiencia cotidiana. Este modelo es el de la ciencia moderna y no debe confundirse con la modernidad. Siguiendo a Koyré (1994), la ciencia moderna se caracteriza por un cambio del mundo aproximado al mundo exacto. Al mismo tiempo, el predominio de la teoría triunfó sobre la

experimentación. En este modelo científico, es imposible realizar experimentos sin una teoría a priori que subyace a los experimentos. Koyré (2007) dice “no hay ciencia sin teoría”; o en palabras de Einstein “una teoría puede probarse empíricamente, pero no hay un camino desde la experiencia hasta la construcción de la teoría” (Einstein on Hawking, 2017). En esta concepción de la ciencia moderna, en cambio, tenemos una proposición correcta, que se deduce de las reglas de su lógica en un conjunto de ideas. Luego,

[4:30 p. m., 12/3/2022] Martin: Los argumentos conceptuales no tendrán existencia individual. Adquieren significado en relación con otros argumentos, vinculándose lógicamente a otros elementos de forma covariante, y si uno cambia, los demás cambian con él. En este modelo científico, no hay verdad de verdad, ni verdad revelada o trascendente —ya sea divina o natural— que garantice la verdad. Otra característica de la ciencia moderna es el papel de la teoría sobre el experimento, es decir, el papel del observador en la producción de hechos. Hawking diría que en la producción de conocimiento no hay manera de eliminar al observador. Una teoría funciona cuando es observada, entonces, para la ciencia moderna, la neutralidad científica es una ficción. Finalmente, la ciencia moderna se caracteriza por la combinación y/o dualidad de los conceptos/objetos que presenta.

La metodología de los programas de investigación científica

En primer lugar definiendo que la unidad descriptiva típica de los grandes logros científicos no es una hipótesis aislada sino más bien un programa de investigación. La ciencia no es sólo ensayos y errores, una serie de conjeturas y refutaciones. «Todos los cisnes son blancos» puede ser falsada por el descubrimiento de un cisne negro. Pero tales casos triviales de ensayo y error no se catalogan como ciencia. La ciencia newtoniana, por ejemplo, no es sólo un conjunto de cuatro conjeturas (las tres leyes de la mecánica y la ley de gravitación). Esas cuatro leyes sólo constituyen el «núcleo firme» del programa newtoniano. Pero este núcleo firme está tenazmente protegido contra las refutaciones mediante un gran «cinturón protector» de hipótesis auxiliares. Y, lo que es más importante, el programa de investigación tiene también una heurística,

esto es, una poderosa maquinaria para la solución de problemas que, con la ayuda de técnicas matemáticas sofisticadas, asimila las anomalías e incluso las convierte en evidencia positiva. Por ejemplo, si un planeta no se mueve exactamente como debiera, el científico newtoniano repasa sus conjeturas relativas a la refracción atmosférica, a la propagación de la luz a través de tormentas magnéticas y cientos de otras conjeturas, todas las cuales forman parte del programa. Incluso puede inventar un planeta hasta entonces desconocido y calcular su posición, masa y velocidad para explicar la anomalía.

De este modo, en un programa de investigación progresivo, la teoría conduce a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos (p.8)

Para resumir: el distintivo del progreso empírico no son las verificaciones triviales: Popper tiene razón cuándo afirma que hay millones de ellas. No es un éxito para la teoría newtoniana el que al soltar una piedra ésta caiga hacia la tierra, sin que importe el número de veces que se repite el experimento. Pero las llamadas «refutaciones» no indican un fracaso empírico como Popper ha enseñado, porque todos los programas crecen en un océano permanente de anomalías. Lo que realmente importa son las predicciones dramáticas, inesperadas, grandiosas; unas pocas de éstas son suficientes para decidir el desenlace; si la teoría se retrasa con relación a los hechos, ello significa que estamos en presencia de programas de investigación pobres y regresivos.

¿Cómo suceden las revoluciones científicas? Si tenemos dos programas de investigación rivales y uno de ellos prospera, mientras que el otro degenera, los científicos tienden a alinearse con el programa progresivo. Tal es la explicación de las revoluciones científicas. Pero, aunque preservar la publicidad del caso sea una cuestión de honestidad intelectual, no es deshonesto aferrarse a un programa en regresión e intentar convertirlo en progresivo.

En contra de Popper, la metodología de los programas de investigación científica no ofrece una racionalidad instantánea. Hay que tratar con benevolencia a los programas en desarrollo; pueden transcurrir décadas antes de que los programas despeguen del suelo y se hagan empíricamente progresivos. La crítica no es un arma popperiana que mate con rapidez mediante la refutación. Las críticas importantes son siempre constructivas; no hay refutaciones sin una teoría mejor. Kuhn se equivoca al pensar que las revoluciones científicas son un cambio repentino e irracional de punto de vista. La historia de la ciencia refuta tanto a Popper como a Kuhn; cuando son examinados de cerca, resulta que tanto los experimentos cruciales popperianos como las revoluciones de Kuhn son mitos; lo que sucede normalmente es que los programas de investigación progresivos sustituyen a los regresivos.

El problema de la demarcación entre ciencia y pseudociencia también tiene serias implicaciones para la institucionalización de la crítica. La teoría de Copérnico fue condenada por la Iglesia Católica en 1616 porque supuestamente era pseudocientífica. Fue retirada del *Indice* en 1820 porque para entonces la Iglesia entendió que los hechos la habían probado y por ello se había convertido en científica. El Comité Central del Partido Comunista Soviético en 1949 declaró pseudocientífica a la genética mendeliana e hizo que sus defensores, como el académico Vavilov, murieran en campos de concentración; tras la muerte de Vavilov la genética mendeliana fue rehabilitada; pero persistió el derecho del Partido a decidir lo que es científico y publicable y lo que es pseudocientífico y castigable. Las instituciones liberales de Occidente también ejercitan el derecho a negar la libertad de expresión cuando algo es considerado pseudocientífico, como se ha visto en el debate relativo a la raza y la inteligencia. Todos estos juicios inevitablemente se fundamentan en algún criterio de demarcación. Por ello el problema de la demarcación entre ciencia y pseudociencia no es un pseudoproblema para filósofos de salón, sino que tiene serias implicaciones éticas y políticas.

Situación y acción en la Educación Corporal

Retomando lo anterior y para introducir la problemática sobre la cual queremos trabajar, las teorías de la enseñanza de la Educación Física 'no conducen a resultados razonables'. Basta seguir sus postulados sobre el movimiento humano. Éstos, se encuentran en la filogénesis de la especie, son naturales y evolucionan, primero, como movimientos aislados: correr, saltar, lanzar, pasar, recibir, rolar, trepar, etc. (esta crítica se puede rastrear en Crisorio, 1995); luego, como movimientos combinados, pero en ningún caso conllevan situaciones y acciones o viceversa. La Educación Física se enmarca en la ciencia clásica y piensa de forma independiente y autónoma el movimiento.

En la Educación Corporal tenemos un *cuanto de acción* que se puede rastrear en la situación de una práctica corporal. Pero si la situación es un cuanto de acción mínima de una práctica corporal, ésta (la situación) conlleva una serie de acciones, en donde situación y acción son co-variantes. La situación conlleva acciones y a la inversa, las acciones conllevan situaciones de una práctica corporal. Necesariamente, cuando en la Educación Corporal decimos situación, tenemos que tener presente que la situación conlleva acciones lógicas de una práctica corporal. La situación no puede transcurrir sin acciones lógicas. Pero también tenemos, que las acciones lógicas no pueden ser pensadas sin la situación que representa para una práctica corporal, hay allí un cuanto de acción. No tenemos en la Educación Corporal situaciones que 'no' conlleven acciones y acciones que 'no' conlleven situaciones. Por ejemplo, tomamos del texto de Crisorio, "La enseñanza del básquetbol" (2001), solo la idea en donde problematiza las situaciones y las acciones, porque se encuentra en el texto una serie de conceptos argumentados en etapas evolutivas, características conductuales de niños y/o adolescentes y un sujeto unificado a priori y activo a la práctica. Todas esas ideas sostienen los principios tradicionales de la ciencia. No obstante, cuando piensa en el deporte y olvida las etapas y características evolutivas de niños y adolescentes, al mismo tiempo que olvida al sujeto activo; la idea cambia y el deporte

constituye una configuración de acciones que se encadenan unas con otras en función de las situaciones a resolver en las distintas instancias del juego. Esta sola reflexión indica que la enseñanza de los fundamentos técnicos sin relación con las situaciones del juego resulta tan abstracta y sin sentido como enseñarlo sin conexión con otros fundamentos que, necesariamente, se encadenan en la resolución de tales situaciones. Pero las situaciones de juego no se dan de manera casual ni caprichosa sino que están determinadas, en última instancia, por el objetivo más general del juego, que se define en la primera regla [...]; es así que tanto el objetivo general como los objetivos parciales [...], como las acciones de los participantes, quedan sujetos a las reglas, que determinan las formas lícitas de conseguirlos. La relación, lógica, por la cual las reglas determinan objetivos y formas legales de conseguirlos, generando y permitiendo ciertas situaciones y no otras y, consecuentemente, ciertas acciones y no otras, constituye lo que llamo la lógica [de los deportes] (2001, pp. 16-17).

Por último, ¿hay posibilidad de pensar estas ideas en el ámbito del juego, de la gimnasia, de la vida en la naturaleza y de la danza en tanto prácticas corporales? Para pensar esa pregunta nos orientamos con el siguiente principio: en la mecánica cuántica no se estudia el objeto en sí, sino las relaciones y efectos que éste tiene cuando lo observamos. En la Educación Corporal, no estudiamos el cuerpo en tanto objeto dado, sino las relaciones y los efectos que éste adquiere en el marco de una práctica corporal, es decir, en las distintas situaciones que conllevan distintas acciones y viceversa.

¿Qué es la ciencia?

Sostiene Feynman (físico teórico ganador del premio Nobel en 1965) que la ciencia duda de las experiencias del pasado, “más vale no confiar en la experiencia del pasado (...) y verificar todo por sí mismo haciendo nuevos experimentos” (Feynman, 1966: 36).). Destacamos en la idea de ciencia el concepto de “nuevos experimentos”, para diferenciarse del pasado. En la ciencia, toda teoría ya elaborada, supuestamente cerrada, se pone a prueba con nuevas

ideas que permiten nuevos experimentos, entonces adquieren relevancia “los descubrimientos a través de los resultados de los nuevos experimentos” (Feynman, 1966: 36). Siguiendo esta argumentación, podemos sostener que en ciencia el conocimiento progresa por las ideas nuevas, porque ella “es particularmente exigente e implacable en su constante y estricta revisión” (Edelstein y Gomberoff, 2018, p. 40). Nótese, para comenzar a problematizar, que la Educación Física prioriza como fuente de saber la experiencia y la sumatoria de años de ejercicio profesional. (p.2)

). Destacamos en la idea de ciencia el concepto de “nuevos experimentos”, para diferenciarse del pasado. En la ciencia, toda teoría ya elaborada, supuestamente cerrada, se pone a prueba con nuevas ideas que permiten nuevos experimentos, entonces adquieren relevancia “los descubrimientos a través de los resultados de los nuevos experimentos” (Feynman, 1966: 36). Siguiendo esta argumentación, podemos sostener que en ciencia el conocimiento progresa por las ideas nuevas, porque ella “es particularmente exigente e implacable en su constante y estricta revisión” (Edelstein y Gomberoff, 2018, p. 40). Nótese, para comenzar a problematizar, que la Educación Física prioriza como fuente de saber la experiencia y la sumatoria de años de ejercicio profesional. (p2)

Por otra parte, la ciencia también posee la cualidad del pensamiento racional, la importancia de la libertad de pensamiento, los efectos benéficos de la duda frente a lo aprendido (cf. Feynman, 1966: 36). Estas cualidades de la ciencia sirven para diferenciarse de la pseudociencia, allí donde parece haber un pensamiento racional, pero sin libertad del mismo y sin beneficio a la duda del conocimiento establecido. (p2)

Por último, queremos destacar la idea de simplicidad presente en la ciencia, pero ella, no implica menos rigurosidad. Sostiene Einstein en Hawking (2017) que “una teoría es tanto más impresionante cuanto mayor es la simplicidad de sus premisas, cuanto más diversas sean las cosas que conecta entre sí y cuanto más amplio sea su ámbito de aplicación”. Por ello, un modelo teórico en ciencia es satisfactorio si: 1) es elegante, 2) contiene pocos elementos arbitrarios o ajustables, 3) concuerda con las observaciones existentes y proporciona una explicación de

ellas, y 4) realiza predicciones detalladas sobre observaciones futuras que permitirán refutar o falsar el modelo si no son confirmadas (cf. Hawking y Mlodinow, 2013). (p3)

Educación Física y ciencia

La relación entre la Educación Física y la ciencia no es algo nuevo. Se sepa o no, desde sus orígenes la Educación Física estuvo ligada a la ciencia. Desde mitad del siglo XIX, la reforma de la gimnástica que dio origen a la Educación Física fue promovida por argumentos científicos. Pensemos que para esa época, Galileo había iniciado en el siglo XVII la revolución científica que da origen a un nuevo modelo de ciencia, el cual no brota perfecta y completamente de su cerebro, sino de un largo esfuerzo del pensamiento humano.¹ Este nuevo modelo se caracteriza por pasar del mundo del aproximadamente al universo de la precisión² que va “de lo imposible a lo real” (Koyré, 2007, p. 73). Es decir, prevalece el dominio de la teoría sobre el experimento, dice Koyré (2007, p. 77) “no hay ciencia allí donde no hay teoría”. Entonces en este modelo no hay posibilidad de realizar el experimento si no existe previamente una teoría sobre la cual basar el experimento. Pero al mismo tiempo, entendemos que ir de lo imposible a lo real es acercarse a la perfección, pero no alcanzarla. Explica Koyré (2007) “entre el dato empírico y el objeto teórico, queda siempre una distancia imposible de salvar” (p. 207), entonces surgen los experimentos mentales que “no se preocupan por las limitaciones que nos impone lo real. ‘Realiza’ lo ideal e incluso lo imposible” (2007, p. 207). (p.3/4)

Pero ¿qué podemos decir respecto de la ciencia y la Educación Física?: a) en el origen de la Educación Física ya operaba el conocimiento científico, b) la Educación Física remite su accionar al modelo de la ciencia propuesta por Galileo, Descartes y Newton. Sin embargo, la lectura que la Educación Física realizó sobre ese modelo de ciencia (de Galileo a Newton) en los últimos 40-30 años –y agregamos a gran parte de las ciencias humanas y sociales–, fue de rechazo por

¹ Para mayor profundización, ver Koyré, (2007).

² Para una mayor profundización ver Koyré (1994).

considerarla exacta y positivista. Es preciso señalar, que la ciencia denominada exacta, no es positivista(...) (p4)

Entonces, encontramos que las ciencias exactas no son sinónimo de positivismo como ha entendido la Educación Física y gran parte de las ciencias sociales; es el Círculo de Viena, algunos filósofos de la ciencia y algunos historiadores de ella quienes consideran a la ciencia exacta como positivista.(p5)

Ciencia clásica: Educación Física. Ciencia moderna: Educación Corporal

La ciencia clásica que va de Galileo a Newton, si bien Galileo inició un nuevo modelo de ciencia hoy considerado clásico, se caracteriza por:

- a) la verdad está en el objeto, porque existen y tienen propiedades físicas bien definidas, solo hay que descubrirlos. “Se basa en la creencia de que existe un mundo real externo” (Hawking y Mlodinow, 2013, p. 52). Es una idea realista en donde entra en juego el principio esencial del ser;
- b) los conceptos tienen autonomía e independencia de otros conceptos. Se puede decir que cada concepto es absoluto y completo. Por ejemplo: el espacio y el tiempo son absolutos;
- c) los hechos por sí solos proporcionan conocimiento científico y se accede al dato empírico;
- d) en la ciencia clásica no hay posibilidad de que la teoría colapse;
- e) el problema de la ciencia clásica es el de la energía y se traduce en la siguiente pregunta: ¿cuánto gasto energético se requiere para mover un cuerpo?;
- f) las leyes son deterministas, por eso hay causa-efecto.
- g) los objetos presentan tres características: 1- tienen existencia individual, 2- se localizan en posiciones concretas, 3- siguen trayectorias bien definidas.

La ciencia moderna, que va de Einstein en adelante, se caracteriza por:

- a) la verdad forma parte de un sistema de ideas;
- b) los conceptos adquieren sentido en relación con otros conceptos que forman parte de ese sistema de ideas, por ello se dice que son co-variantes;
- c) los objetos y los hechos no brindan información por sí mismos, sino que el observador los define y hasta los modifica;
- d) la teoría puede colapsar, por ello hay un saber sabido, en falta y un imposible saber;
- e) opera el principio de incertidumbre; solo se puede precisar un componente, sobre el resto hay incertidumbre;
- f) las leyes son probabilísticas;
- g) hasta que el observador no define hay simultaneidad de estados (dualidad onda-partícula).

Conclusión

La ciencia tiene dos modos. De la aproximación, la intuición y la experiencia cotidiana a la precisión, la sencillez y la elegancia. Ciencias experimentales y teóricas. De la neutralidad del observador a la ocurrencia del observador. Del método científico como garantía de objetividad a la expresión lógica de un conjunto de ideas. Características clave de la ciencia moderna: la verdad como parte de un sistema de pensamiento, covariación, colapso de teorías, probabilidad. Analizar los principales conceptos de la ciencia moderna: campos, cuanto, relatividad y espacio-tiempo, dualidad onda-partícula, superposición y principio de incertidumbre. Educación Física y Ciencias Clásicas. resultado. Educación Física y Ciencias Modernas. resultado. Analizar los principales conceptos de la educación física relacionados con la ciencia moderna: cuerpo, práctica, movimiento, sujeto, enseñanza. Lectura y escritura rigurosas para la educación corporal PIC.

En cuanto a la incidencia de los observadores, por ejemplo, en la educación física, la teoría de la gimnasia construye el movimiento, crea el movimiento y le da existencia. En el marco de la educación física, el movimiento humano como movimiento natural no tiene sustancia, ya medida que el individuo crece, se

desarrolla y madura, el movimiento se desarrolla y perfecciona. En educación física, el movimiento se configura en la práctica física, donde se forma y podemos estudiarlo. Depende de los ejercicios físicos que hagamos: no es lo mismo el salto de longitud que el de altura, la forma de saltar de principio a fin es diferente, y la forma de saltar en gimnasia y danza es diferente. Todos son movimientos diferentes y específicos practicados por el cuerpo que lo moldea y configura. Finalmente, en educación física, varios conceptos se combinan o presentan una dualidad.

Bibliografía

1. Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1995), "La construcción del objeto". En *El oficio del sociólogo*. Barcelona: Siglo XXI.
2. Crisorio, R. (2014) "De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales", en Fernandez Vaz, A. y Rodríguez, R. (2014) *Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8 n. 14 (2014): Educação do corpo, Facultad de Humanidades, UFSC, Florianópolis.
3. -----, (2015). Educación Corporal. En Carballo, C. (Coord.). (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
4. -----, (2016). Sujeto y cuerpo en Educación Corporal. *Didaskomai* (n°7), pp.3-21.
5. -----, (2017). El cuerpo, entre Homero y Platón. Buenos Aires: Biblos.
6. -----, (2018). Prácticas corporales en Educación Corporal. Ponencia, 15 de mayo de 2018. Primer Coloquio Estudios sobre la educación del cuerpo, ISEF-UdelaR, Montevideo, actas en prensa.
7. Edelstein, J. y Gomberoff, A. (2018). *Einstein para perplejos. Materia, energía, luz, espacio y tiempo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debate.

8. Feynman, R. (1966). ¿Qué es la ciencia? Recuperado en: http://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/sitio_LCD/REVISTA%20DE%20CIENCIAS-TEMAS-DE-INTERES/doc96.pdf
9. Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- 10.-----, (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI editores.
11. Lescano, A. (2021). *De la ciencia clásica a la ciencia moderna. Implicancias para la Educación Física y la Educación Corporal*. Inédito.
- 12.-----, (2021). *El cuanto de acción... Situación y acción en la Educación Corporal*. Inédito.
- 13.-----, (2021). Estructura y proceso: diferencias en torno a la teoría de la enseñanza de la Educación Corporal. En *Revista de Educación Física y Ciencia*. Vol. 23. Núm. 2 (2021). Ensenada: Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Recuperado en: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce172>