

## Del trekking y la escalada al caminar y el trepar en la formación en educación física universitaria.

❖ **MÓNICA PALACIO** | monica.palacio@crub.uncoma.edu.ar

❖ **GRACIELA CAPPELLETTI** | gachycappelletti@gmail.com

**Centro Regional Universitario Bariloche | Universidad Nacional del Comahue | Universidad Nacional de Quilmes | Universidad de Buenos Aires | Universidad de San Andrés.**

### INTRODUCCIÓN

Las actividades de montaña como el trekking y la escalada han avanzado desde los inicios del montañismo (alpinismo). Desde la primer ascensión al Mont Blanc el 8 de agosto de 1786 considerado el inicio del alpinismo en el que por primera vez se asciende a la cumbre de una montaña con el único objetivo de hacerlo, hasta la actualidad ha habido evoluciones notorias en la actividad. (Moscoso D., 2003)

Podemos nombrar algunas de ellas como la creación de organismos de montaña (clubes de montaña), el aumento de los practicantes de la actividad, el crecimiento de empresas dedicadas a la fabricación, distribución y venta de productos especializados de montaña, la producción, distribución y venta de guías de lugares de montaña (mapas y guías de escalada) entre otros. (Moscoso D., 2004) (Lagardera Otero & Martinez Morales, 1998) (Moscoso D., 2003)

Este crecimiento en la práctica de actividades de montaña se encuentra vinculada con la formación de profesionales y técnicos encargados de acompañar desde una educación (formal y no formal) la enseñanza de las modalidades técnicas de las disciplinas de montaña. (Arribas Cubero, 2008) (Padilla, Guerra, & Fuentes, 2005) Cómo este proceso se concreta en Argentina, específicamente en el sistema universitario, en el marco de la universidad pública, es el objeto de abordaje de la investigación que se está llevando adelante.

En nuestro País desde el año 1991, en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.) se lleva adelante la propuesta formativa del Profesorado de Educación Física que brinda una orientación en actividades de montaña. (PEF-CRUB-UNCo.) Se trata del primero y único en el País con esta orientación. Resulta relevante considerar el proceso de selección, creación y adaptación de contenidos para la elaboración de los programas de cátedra en el marco de este Profesorado. (Palacio & Puga, 2011)

En esta comunicación se trabajó con el objetivo presentar el análisis del proceso de adaptación de un conocimiento propio de las prácticas de actividades de montaña a un contenido curricular propio de la formación docente en un profesorado universitario.

Para ello se recurrió al análisis de Planes de estudio y Programas de Cátedras de la orientación en los que se trabajasen contenidos de Trekking y escalada, además de entrevistas a docentes de las asignaturas de montaña del Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo.)

## **METODOLOGÍA**

Se trabajó desde un enfoque cualitativo en el que se prioriza la comprensión de sentidos y significados desde la perspectiva del actor. Así mismo se busca comprender las situaciones sociales desde una mirada contextualizada. (Hernández Sampieri & Otros, 2006) (Taylor & Bogdan, 1987) (Valles, 1999) Al tratarse de una investigación educativa y por la complejidad del fenómeno diríamos que se trata de un estudio de caso (Simons, 2011) (Stake, 1999) en el que el modelo de la investigación busca describir y analizar la complejidad de las prácticas, identificando no sólo los significados públicos y explícitos sino los sentidos subjetivos de los participantes implicados en ellas (Milstein, 2007)

El alcance de la investigación es de tipo descriptiva en el que se busca especificar características, propiedades, particularidades y rasgos importantes del fenómeno, o situación que se analice. (Hernández Sampieri & Otros, 2006) Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental de Planes de Estudio, y programas de cátedra de asignaturas en las que se trabajase contenidos de trekking y escalada. Se trabajó con la totalidad de los documentos conformando un corpus de 4 textos correspondientes a los

planes de estudio Ord. 236/91, Ord. 1083/94, Ord. 745/97 y Ord. 435/03 y 65 Programas de cátedras de las tres asignaturas que perduraron en la formación en las que se trabajan contenidos de trekking y escalada, a saber: Caminatas de montaña (1991 a 2002) Actividades en el entorno regional en adelante AER (2003 a 2015) y Andinismo I y II (1992/3 a 2002) y Deportes regionales estivales I y II en adelante DREI y DREII respectivamente (2003 a 2015). Como segunda técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta a los docentes encargados de cátedra de las asignaturas de referencia.

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el momento en que se creó el PEF-CRUB-UNCo. (1991) se tomó la decisión de incorporar la orientación en montaña respetando y potenciando el desarrollo local, dada la experiencia y disponibilidad de la zona de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, ciudad pionera del montañismo en nuestro País.

Esto implicó crear nuevas materias a enseñar, estructurar y seleccionar contenidos específicos e incorporar profesionales entendidos en la materia a la enseñanza y la formación docente.

Se trata entonces de generar una estructura curricular para adaptar una actividad que se realiza en el contexto de la sociedad (el montañismo) en una actividad con sentido educativo en el marco de la educación física (caminar y trepar en la montaña).

A partir del recorrido de la investigación, afirmamos que este proceso de adaptación involucró al menos 3 aspectos: Primero los actores convocados. Segundo la secuencia de materias a desarrollar, el perfil profesional de formación y las incumbencias que se desprenden de él. Tercero los contenidos a tratar en cada materia de formación, su nivel de complejidad técnica y las adaptaciones necesarias, conformando un nuevo contenido. La enumeración de estos aspectos no necesariamente se establece como secuencia temporal, pueden darse en simultáneo y poseer articulaciones que los vinculan.

- De los actores convocados: Del guía de montaña al Profesor de Educación Física con orientación.

Al tratarse de una nueva orientación quienes poseen el conocimiento para llevar adelante la formación son las personas que practican la actividad de montaña. La profesión de guía de

montaña surge junto a la realización de la actividad. En principio se trataba de los llamados “baqueanos”, personas del lugar que acompañaban a pioneros y excursionistas. En nuestro País, fue la Administración de Parques Nacionales quien reconoció por primera vez la profesión de Guía de Alta Montaña. En 1938 se aprueba el “Reglamento para Guías de Alta Montaña” que distingue baqueanos de guías y en 1947 se distingue entre los Guías de alta montaña y de cordillera. En esta etapa se consideraban las habilitaciones de guías en función de los antecedentes y curriculum de la persona que postulaba a desempeñarse como tal. En el caso de las habilitaciones en el Parque Nacional Nahuel Huapi, se contaba también con las referencias solicitadas al Club Andino Bariloche (Primero de nuestro País, creado en 1931).

En el año 1984 se crea en San Carlos de Bariloche la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM). Una de sus funciones es dictar cursos de formación de guías de montaña. La Administración de Parques Nacionales otorgó en 1989 reconocimiento a la entidad manifestando que las habilitaciones serían otorgadas en función de los cursos aprobados en la AAGM.

También existía personal calificado en el Ejército Argentino, que en 1964 crea la Escuela Militar de Montaña con asiento en San Carlos de Bariloche y en la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) que en 1987 crea el Centro de Capacitación en Alta Montaña (CENCAMON) con asiento en el Escuadrón 34 Bariloche.

Con este panorama en los inicios de la carrera PEF-CRUB-UNCo. se recurre a personal idóneo para el dictado de las materias propias de la formación en Montaña.

Este recorrido, entonces, respecto a la formación asume una trayectoria que va desde la especialidad en la actividad hacia la formación docente.

**Cuadro Nro 1: Titulación de encargados de cátedra de materias de orientación por año.**

	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	12	14	15
Caminatas/AER	Guía AAGM	GNA		Guía AAGM										Prof. EF UNCo. Y Guía AAGM											
Andinismo I/DREI		Guía AAGM										Prof. EF UNCo. Y Guía AAGM													
Andinismo II/DREII		Guía AAGM																							

Fuente: Elaboración personal en base a programas de cátedra 1991-2015

Si bien como puede verse desde el comienzo hasta la actualidad no se deja la profesión de Guía de montaña como formación de base (en especial en las asignaturas de mayor complejidad técnica como Andinismo II, hoy DRE II) se va realizando la incorporación de docentes en Educación física. Así mismo al analizar las composiciones de las cátedras nos encontramos con la incorporación en la figura de ayudantes de cátedra de docentes de educación física (en su mayoría egresados del propio PEF-CRUB-UNCo.) que no poseen la formación de guía AAGM.

Desde el testimonio de los docentes a cargo de las asignaturas de orientación, se visualiza como la formación para ellos fue inicialmente a partir del interés por la actividad de montaña en sí y no para trabajar en ello, incluso desvinculado en los momentos iniciales de la visión del rol que tendrían en la formación de docentes de Educación Física.

*“... Yo empecé porque me gustaba la actividad y lo empecé a realizar como deporte, me fui capacitando entre medio hice una cantidad de cursos y capacitaciones que me permitieron tener una cantidad de títulos como el de guía de alta montaña, otro de instructor nacional de escalada a partir de la federación, a lo que voy es que cuando yo hacía esas capacitaciones yo las pensaba como para aprender a desenvolverme en el medio, pero nunca se me ocurría a mí trabajar de esto en un principio, luego con el tiempo, y habiendo hecho estas capacitaciones me di cuenta de que podía trabajar de lo que me gustaba, que es lo que empecé a hacer y luego se abrió la carrera. Me llaman a mí casi como una llamada de amigos, y empecé a formar parte de una de las cátedras que en aquel tiempo era Caminatas. En realidad éramos un rejunte de guías, instructores y creo sin una idea clara de para qué, ni menos de que el alumno se iba a recibir de profesor de Ed. Física.”(Entrevista Docente a cargo de DREII)*

Desde una perspectiva reflexiva, se reconocen dos tipos de conocimiento en las prácticas educativas desde el rol docente, uno inmediato que deviene de las prácticas cotidianas y otro proveniente de conceptualizaciones generales y formalizadas. (Edelstein, 2011). En el testimonio analizado se muestra el modo en que los actores involucrados en la definición de

contenidos vivencian las experiencias propias en relación a la enseñanza y aprendizaje de las actividades de montaña y su sentido en la Educación Física.

Junto a las experiencias personales se encuentran las exigencias formales que se explicitan en un Plan de estudios y en un Programa de cátedra. A continuación analizaremos los modos en que los documentos oficiales expresan el proceso de transformación de una práctica a un contenido educativo.

- De la montaña a la Educación Física con orientación.

Del análisis de los Planes de estudio que se fueron sucediendo en el PEF-CRUB-UNCo. Podemos ver también un proceso que con avances y retrocesos e incluso con superposiciones en diversas instancias se mueve desde un centro en la actividad de montaña tal como se da en su contexto de práctica a la adaptación del mismo a un contexto universitario de formación de docentes de Educación Física.

El primer aspecto que demuestra el proceso de transformación es el de las incumbencias; allí se ve como en el Plan de Estudios original el eje estaba en las actividades de montaña.

*“...Habilitado para: a) Ejercer la docencia en nivel secundario y terciario como profesor de Educación Física cuando el programa contemple fundamentalmente actividades de montaña. B) Actuar como profesor de actividades recreativas de montaña en instituciones públicas y privadas. c) Actuar como guía en actividades de montaña de baja y mediana complejidad d) Actuar como colaborador y dar apoyo logístico en actividades científicas que requieran el desplazamiento o permanencia en zonas de montaña.”  
(Incumbencias Plan de estudios 1991 - Ord. 0236/91)*

En esta primera instancia se observa que el ejercicio de la docencia se limitaba a niveles superiores y a aquellos casos en los que los programas contemplaran actividades de montaña, esto fue observado por el Ministerio de Educación, lo que dio lugar a un cambio que priorizó el trabajo del docente en Educación física pero sin abandonar la impronta de la montaña.

*“...a) Ejercer la docencia como Profesor de Educación Física en todos los niveles educativos. B) Actuar como profesor en actividades de montaña*

*(Campamentos, caminatas, Ski y escalada) en instituciones públicas y privadas. C) Actuar como guía de montaña en actividades de baja y mediana complejidad, d) Actuar como colaborador y dar apoyo logístico en actividades científicas que requieren el desplazamiento en zonas de montaña.” (Incumbencias Plan de Estudios 1994/1997 – Ord. 1083/94 y 747/97 respectivamente)*

En un tercer momento podemos decir que ganó espacios la Educación Física por sobre la montaña dando cuenta de un profesorado con orientación.

*“...Estarán habilitados para: - La Planificación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Ed. Fis. - El asesoramiento en temas relacionados con la enseñanza de la E.F.- El ejercicio de la docencia en E.F. en todos los niveles del sistema educativo. - Desempeñar el papel profesional de profesor en diferentes instituciones del sistema educativo así como fuera del mismo (formal y no formal) - Desempeñar el papel profesional en actividades Educativas, recreativas en el medio natural y en otros contextos educativos. - El ejercicio de actividades profesionales de enseñanza e iniciación deportiva en el campo de la E.F. en lo deportivo, recreativo y turístico en instituciones públicas o privadas del sistema educativo y fuera del mismo. - La participación en la promoción de la salud dentro del sistema educativo y fuera de él. - La participación en investigaciones en y desde el campo disciplinar de la Educación Física. - La participación en equipos de investigación desde el campo pedagógico de la Educación Física.”(Incumbencias Plan de estudios 2003 – Ord. 435/03)*

De igual manera se puede observar este mismo proceso a través del análisis de las cargas horarias por materias en cada plan de estudios. Si bien las áreas no fueron homogéneas en todos los planes se realizó un agrupamiento de asignaturas para su comparación, resultando de la siguiente manera:

**Cuadro Nro. 2: Distribución horaria por área y plan de estudios.**

Planes	Cantidad de Horas	Pedagógicas	Educación Física	De Montaña	Ambientales	Formación General
Ord. 0236/91	3915 c/Créditos optativas	496 hs	320 hs	1216 hs	608 hs	896 hs
Ord. 1083/94	3915 c/Créditos optativas	510 hs	990 hs	1110 hs	450 hs	720 hs
Ord. 00745/97	3955 c/Créditos optativas	600 hs	1140 hs	920 hs	300 hs	795 hs
Ord. 0435/03	3695 c/opt. Tray. Montaña	760 hs	1200 hs	760 hs	210 hs	660 hs
	3565 c/opt. Tray. Problemática	760 hs	1380 hs	120 hs	120 hs	870 hs

*Fuente: Elaboración personal en base a Planes de Estudios Ord. 236/91, 1083/94, 745/97 y 435/03.*

Se observa en el cuadro el aumento de las cargas horarias en la formación pedagógica y de materias propias de la Educación Física (Como los deportes tradicionales, atletismo, gimnasias, natación) y la disminución en el tiempo de la carga horaria en materias de montaña.

Pero el análisis no estaría completo si no revisamos el modo en que los contenidos fueron adaptándose a lo largo del tiempo.

- Del trekking al caminar técnicamente en la montaña y de la escalada real a la escalada adaptada con sentido educativo

Para comenzar, presentaremos algunas conceptualizaciones acerca del contenido. Luego, analizaremos el caso del Profesorado.

Por supuesto, al referir al contenido, el profesor “trabaja” con el contenido pensando en la enseñanza; lo que implica revisar el tema o la práctica que se propone enseñar de diversas formas, reorganizarlo, organizar actividades, proponer ejemplos, entre otras acciones. Según Klafki (1995), este proceso permite comprender lo central en el contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995). Si consideramos que el contenido que analizamos en estos programas, devienen además, de una práctica contextualizada, como

son las actividades de montaña, esta consideración puede comprenderse en la total implicancia del sentido que pretendemos comunicar. Resulta relevante considerar el carácter constructivo del proceso que lleva a cabo el docente en relación con el contenido a enseñar. Más aún, considerando que el espacio de la prescripción curricular para el caso analizado se construye casi al mismo tiempo que el de la enseñanza: Se definen asignaturas y sus contenidos, al mismo tiempo que se decide la enseñanza y sus estrategias. Podemos decir que en el diseño de propuestas y programas de enseñanza se genera una nueva instancia de construcción del conocimiento. Mediante este proceso, se delimitan saberes y se lleva a cabo una descontextualización dado que el conocimiento que se define para ser enseñando se deslocaliza de la red de problemáticas y problemas en el que originalmente se produjo para situarlo en una nueva estructura en función de determinados propósitos pedagógicos.(Chevallard, 1997:73)

El proceso de configuración del contenido que se lleva a cabo tanto en la construcción de los programas de estudio como en las decisiones que se toman para la puesta en práctica de las clases considera el análisis de las intenciones pedagógicas, pero también aspectos ligados a lo que habitualmente se conoce como:

- La selección del contenido: los profesores definen prioridades, delimitan niveles de profundidad y deciden qué tipo de información incluir, escogen dimensiones posibles de análisis de los temas. Distintos trabajos mencionan (Cols 2001; Feldman y Palamidessi 2001, la existencia de criterios que se ponen en juego que actúan como un tamiz que permite alcanzar cierto balance en la propuesta y corregir posibles sesgos. Bourdieu y Gros (1990) refieren a este aspecto.
- La secuencia del contenido: Cabe preguntarse qué es lo que determina el orden de sucesión, los criterios que la definen, y las razones para ese ordenamiento.
- La organización del contenido, se refiere al problema de la determinación de formas de relación horizontal entre los saberes, que intentan promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esta es una acción propia de la definición de contenidos para un programa de asignatura, o para una propuesta formativa completa (propuestas de de alcance temporal mayor)

En el caso analizado, dado que las actividades de montaña pueden definirse como saberes prácticos, que además, se llevan adelante en un contexto específico y que requieren de condiciones geográficas, de infraestructura, equipamiento (y hasta climáticas) apropiadas, en las que también deben considerarse las articulaciones con el calendario académico de la universidad, las preguntas acerca de estos aspectos resultan relevantes y brindan condiciones para el análisis.

Los primeros contenidos que se observan en los programas de las 3 asignaturas que perduraron en la formación desde sus inicios aparecen muy cercanos a lo que se hace en la práctica del andinismo. Los programas inicialmente poseen escasa estructuración y resulta ordenador del mismo el cronograma de salidas al medio natural. Al tratarse de un conocimiento en el que la práctica resulta fundamental, la explicitación de los lugares y lo que ellos mismos potencian en términos educativos resulta altamente significativo como base del aprendizaje.

En los primeros tiempos no parece haber una selección de contenidos a enseñar sino que se enseña todo lo que se sabe respecto a la montaña en la zona y alrededores. ¿De qué manera? Yendo al medio, la mayor cantidad de veces posible. Por eso el promedio de días destinados a salidas a la montaña en las diversas etapas de análisis fue disminuyendo, según se observa en el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 3: Promedio anual de salidas por asignatura según Plan de estudios.**

	<b>91-93</b>	<b>94-96</b>	<b>97-02</b>	<b>03-15</b>
<b>Caminatas/AER</b>	18,5	21	27,6	14,18
<b>Andinismol/DREI</b>	25	29,83	31,5	16,35
<b>Andinismoll/DREII</b>	32	36	28,5	17,41

Fuente: Elaboración personal en base a programas de 1991-2015

En este proceso también se da el abandono de las salidas de más de 5 días que se realizaban en los primeros tiempos y luego dejaron de practicarse. Siendo las más frecuentes las que van desde medio día a dos días, coincidentemente con las acciones que los docentes de Educación Física podrían realizar.

Respecto a las actividades de montaña coincidimos con los criterios de clasificación que explicita Moscoso, 2003 para quien se debe considerar la inclinación del terreno (lo que

permitiría desde una caminata hasta una escalada), las características del terreno (firme, inestable, nieve, roca, hielo), el momento del año en que se practica la actividad (invierno-verano), la dificultad técnica a utilizar (sin dificultad a dificultad extrema) y el equipamiento requerido (sin equipamiento, a equipamiento técnico).

Teniendo en cuenta estos aspectos podemos decir que en relación al trekking se fue optando por el desarrollo de los contenidos de: Trekking sin dificultad técnica hasta 3500 metros de altitud y Travesías, Trekking con dificultad técnica hasta 3500 metros de altitud, Ascensión, Trekking o travesía de integración. Dejándose de practicar a partir del año 2003 aproximadamente el Trekking por encima de 3500 metros de altitud y el Tránsito en glaciar – Técnica de Hielo. (Programas de Caminatas de montaña 1991-2002, AER 2003-2015, Andinismo I y II 1992/1993-2002 y DRE I y II 2003-2015)

En todos los casos los contenidos que se trabajan en estas prácticas que tienen una duración entre 1 y 4 días son: conceptos de equipamiento, seguridad (variabilidad según la época del año), marcha y guiada.

Respecto a la escalada se han seleccionado contenidos y desarrollado adaptaciones de los mismos. Un claro ejemplo del primer punto es el abandono de manera temprana del dictado del contenido de escalada real o de primero (libre y artificial), por cuestiones de seguridad. Por este motivo se optó por dar prioridad al trabajo en Top-rope o escalada con cuerda de arriba en la que el escalador asciende asegurado por un compañero a través de una cuerda sujeta desde arriba. De este modo si el escalador cae o desea descansar, queda sostenido por el compañero sin riesgo de vuelo. Y el tránsito por cuerda fija en tránsito ascendente, diagonal o travesía. Usado para superar pasos difíciles en un trekking o como suplemento de la escalada de primero haciendo que los alumnos asciendan equipando una vía pero asegurados a la cuerda fija, de este modo simulan una escalada real pero con un marco de seguridad. (Entrevista docente DRE1).

Una adaptación importante se dio en los contenidos de rappel, generando el concepto de rappel escuela. En este último se trabaja buscando máxima seguridad sin límite de equipamiento, con un nudo de fijación que no permite el desplazamiento de la cuerda y con dos cuerdas inicialmente para evitar la velocidad del descenso en la pared vertical. (Entrevista docente DREI)

Se adaptó también el contenido de tirolesa, utilizado en la actividad original para rescate, al contenido de tirolesa recreativa a partir del año 2000 (Programas de cátedra de Andinismo I y II 2002-2002 y DREI y II 2003-2015)

Otro contenido que se agregó desde el año 2000 fue el de escalada en muro y mini-muro, muy pertinente al trabajo de un docente de Educación Física.

## CONCLUSIÓN

En el desarrollo de este trabajo hemos recorrido el proceso de configuración de un contenido propio de la actividad de montaña, hacia uno apropiado para la formación y el trabajo docente de un Profesor de Educación Física. Proceso que aún continúa gestándose y en permanente movimiento, adaptación y cambio.

En la conformación del proceso se puso en juego la participación de actores que detentan el saber desde la práctica, generando conocimientos (muchas veces naturalizados) que debieron revisarse para lograr su explicitación, su readecuación en otro contexto (el de la Educación Física) para que encontrasen la manera de ser transmitidos.

En este sentido podríamos decir que la construcción que se da de los contenidos como elementos curriculares se produce a partir de una síntesis que al decir de Alicia De Alba, 1988, se da a partir de una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

La fuerte impronta de una institución con tradiciones arraigadas y fuertemente estructurada como es la Universidad hace que en el encuentro con los conocimientos prácticos de la montaña resulte una tensión permanente por imponer los requerimientos de implementación y adaptación de las regulaciones establecidas.

Realizamos una reflexión sobre la práctica, considerando que la misma está relacionada con los contextos en los que se desarrolla. Decimos siguiendo a Lave, 1991 que la cognición se distribuye uniformemente entre personas, actividades y entornos.

Por eso las adaptaciones observadas se dieron en sintonía con las necesidades de estructuración que presentan los contextos de la Institución Universitaria, los conocimientos y experiencias de los actores involucrados y las posibilidades que el medio físico otorga a las actividades de montaña.

Todo ello sin perder de vista que este proceso se da en el marco de la articulación con los saberes, prácticas y reflexiones de la Educación Física.

De esta manera hemos transitado el proceso que llevó a la transformación del trekking y la escalada en contenidos vinculados al caminar y trepar en la montaña como incumbencia posible para ser enseñada y puesta en práctica por el docente de Educación Física. Dando cuenta de una práctica contextualizada, fuertemente vinculada con la región y que permanentemente se ve interpelada por el campo de la Educación Física y la academia universitaria a fin de dar cuenta de la pertinencia del contenido en el contexto educativo.

El proceso de transformación y adaptación continúa y en él no solo se visualizan las dificultades a nivel de contenido sino también de logística en la implementación. Quedan abiertos los interrogantes sobre los criterios que sostuvieron la selección de contenidos, las implicancias en la pedagogía y didáctica de su transmisión y los ajustes de implementación requeridos.

## BIBLIOGRAFÍA

Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural, Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Valladolid: Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo social.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, Nro. 292.

Cols, E. (2001). *Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Chevallard, I. (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.
- Hernández Sampieri, R., & Otros. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Klafki, W. (1995), "Didactic analysis as the core of preparation of instruction", en *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°1
- Lagardera Otero, F., & Martínez Morales, J. (1998). *Deporte y ecología la emergencia de un conflicto*. En M. García Ferrando, & Otros, *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Milstein, D. (2007). *Documento final: Seminario Entender la escuela y la investigación educativa en la formación docente de la provincia de Bs. As. . Recuperado el Enero de 2011, de <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109150039/semininvestentender.htm>*
- Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*. Madrid: Barrabes.
- Moscoso, D. (2004). *El proceso de Institucionalización del montañismo en España. Acciones e Investigaciones sociales (19)*.
- Padilla, S., Guerra, & Fuentes, G. (2005). *Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural*. Recuperado el 16 de Agosto de 2010, de *Revista Digital EF Deportes Año 10 Nro 83: <http://www.efdeportes.com>*
- Palacio, M., & Puga, J. (2011). *Encuentros entre el Andinismo y la Educación Física: Historia del profesorado del Centro Regional Universitario Bariloche*. En R. Rosengart, & F. Acosta, *Historia de la Educación Física y sus Instituciones: Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, & Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.