



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Orientación: Educación física y deporte recreativo

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de investigación

Título: La responsabilidad civil docente y los estilos de enseñanza

Alumna: Lagomarsino Andrea Lorena

Legajo: 1474

Correo electrónico: lagomarsinoandreal@hotmail.com

Tutor metodológico: Valeria Gómez

Tutor temático: Osvaldo Rosselló

Año: 2013

INDICE

Resumen.....	4
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	5
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	5
1.2. Tema y subtema.....	5
1.3. Introducción.....	5
1.4. Problema.....	7
1.5. Antecedentes y relevancia cognitiva.....	8
1.5.1 Estado de arte.....	8
1.5.2 Relevancia y propósitos.....	18
1.5.2.1 Relevancia cognitiva.....	19
1.6. Marco teórico.....	20
1.6.1. Estilos de enseñanza-Concepto.....	20
1.6.2. Los estilos tradicionales.....	24
1.6.2.1. La enseñanza mediante instrucción directa.....	24
1.6.2.2. La asignación de tareas.....	24
1.6.3. Estilos de enseñanza participativos.....	25
1.6.3.1. La enseñanza recíproca.....	25
1.6.3.2. La enseñanza en pequeños grupos.....	26
1.6.3.3. Microenseñanza.....	26
1.6.4. Los estilos de enseñanza que tienden a la individualización.....	26
1.6.4.1. El programa individual.....	27
1.6.4.2. Trabajo por grupos.....	27
1.6.4.3. La enseñanza modular.....	27
1.6.5. Los estilos de enseñanza cognitivos.....	27
1.6.5.1. El descubrimiento guiado.....	27
1.6.5.2. El estilo de resolución de problemas.....	28
1.6.6. Estilos de enseñanza que promueven la creatividad.....	28
1.6.7. Responsabilidad civil.....	30
1.6.7.1. Responsabilidad del titular del establecimiento educativo...	30
1.6.7.2. Responsabilidad del profesor/a de educación física.....	32

1.6.7.3. Responsabilidad del profesor/a de educación física en el establecimiento educativo.....	33
1.7. Hipótesis.....	37
1.8. Objetivos.....	37
2. Segunda Parte: Material y Método.....	38
2.1. Tipo de diseño	38
2.2. Matriz de datos.....	39
2.3. Fuentes de datos.....	42
2.4. Población y muestra	43
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	44
2.6. Plan de actividades en contexto.....	45
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	46
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	49
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados.....	49
3.2. Conclusiones.....	58
3.3. Sugerencias.....	60
4. Anexos.....	61
5. Bibliografía.....	72

RESUMEN

En el presente trabajo se realizó una investigación acerca de la relación entre el nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil docente y la elección de los estilos de enseñanza que los profesores/as de educación física eligen durante las clases de educación física con alumnos/as del primer ciclo de la escuela primaria.

La hipótesis planteada fue: El nivel de conocimiento de la responsabilidad civil del profesor/a de educación física tiene relación con que los/as profesores/as de educación física del primer ciclo de la escuela primaria no varíen en la elección de estilos de enseñanza más participativos.

Los profesores/as que se eligieron como muestra del trabajo pertenecen a diez escuelas primarias de gestión privada del municipio de Morón. Se entrevistaron a veinte profesores/as.

Para nuestra investigación se utilizó un diseño descriptivo y correlacional. El estudio reveló que existe una mediana relación entre las variables observadas: a mayor conocimiento sobre responsabilidad civil docente menor utilización de estilos de enseñanza participativos y viceversa, con lo cual la hipótesis de nuestro trabajo tiene apoyo empírico.

Esta investigación intenta ser el comienzo de nuevas propuestas de investigación acerca de las variables analizadas proponiendo nuevos debates, reflexiones y planteo de problemáticas.

PALABRAS CLAVE:

Responsabilidad civil –Riesgo –Estilos de enseñanza- Educación física

1. PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Área temática: Legislación educativa / Educación física

1.2. TEMA: La responsabilidad civil docente y los estilos de enseñanza.

1.2.1. Subtema: El nivel de conocimiento sobre la responsabilidad civil del profesor/a de educación física y la elección de los estilos de enseñanza en primer ciclo de la escuela primaria.

1.3. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación aspira a reflexionar, cuestionar e indagar sobre si existe una relación directa entre lo que el/la profesor/a de Educación Física, en este caso de primer ciclo de la escuela primaria, tiene que enseñar curricularmente y cómo lo va a enseñar (metodología, estilos de enseñanza, paradigmas, etcétera) y el constante enfrentamiento a los riesgos que la misma actividad motriz implica, con las consecuentes preocupaciones por las derivaciones legales que pueda traer un accidente en las clases de educación física.

En este sentido Gómez (s/f, citado por Angriman, 2011), comenta que el rol activo del docente en el proceso de enseñanza supone que este, a través de su estrategia didáctica, realice una construcción metodológica personal del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la cual el docente resignifica los contenidos curriculares, articulando la lógica de los mismos con la lógica de su enseñanza y con las características concretas de los

niños y niñas en el contexto institucional en el que actúa. En ese proceso de construcción se resuelve el “espacio de incertidumbre” (Gómez s/f citado por Angriman, 2011), espacio en el cual el rol activo del docente no es contradictorio con el rol activo de los alumnos.

Por un lado pedagógicamente el profesor/a se perfecciona para mejorar la didáctica de sus clases. Entiende que debe variar sus estilos de enseñanza, sus recursos, materiales, entre otros, programando clases que tiendan a la creatividad y mayor autonomía de los alumnos, pero en contraste, ¿existen las garantías jurídicas en la misma proporcionalidad?, ¿está el profesor/a de Educación Física capacitado/a para entender sus responsabilidades jurídicas y sus derivaciones frente a una clase de educación física? Frente a la falta de control y predictibilidad que tiene un estilo que busca la autonomía del alumno, ¿está dispuesto el profesor/a de educación física a enfrentar las posibles consecuencias aparejadas por los riesgos que surjan?

Nuestra investigación apunta a analizar una población de profesores/as que trabajen en primer ciclo de la escuela primaria. Entendemos que los alumnos/as de estos años por sus características madurativas todavía no tienen gran dimensión de los riesgos y accidentes que pueden suceder por falta de cuidado personal o de cuidado hacia un tercero. En consecuencia aunque el profesor/a de educación física repita en todas sus clases las recomendaciones de cuidados ante las actividades propuestas (como lo proponen algunos autores), el docente sabe todo el tiempo que son relativas. Constantemente el profesor/a se dirime en dos, entre la manera de dar su clase por un lado y por otro la constante “vigilancia” que le exige tener la ley. ¿Está el profesor/a de educación física capacitado con respecto al conocimiento sobre responsabilidad civil?, ¿Puede influir la poca preparación sobre conocimiento legislativo de su profesión a la hora de elegir los estilos de enseñanza para preparar sus clases?

Pretendemos reflexionar sobre la relación que pueda existir entre los estilos de enseñanza que se utilizan durante las clases de educación física y el conocimiento sobre la responsabilidad civil que tiene el /la profesor/a de educación física durante su práctica pedagógica frente a su grupo de alumnos/as. Estos dos temas, los estilos de enseñanza y la responsabilidad civil, están relacionados con la orientación de nuestra licenciatura por la cual ampliamos nuestro conocimiento hacia la educación física (licenciatura en Actividad física y deportes). Si bien los temas mencionados anteriormente fueron referentes para varios trabajos de investigación, no tuvieron antecedentes en la posible relación que pudiera haber entre uno y otro.

1.4. PROBLEMA

¿Qué relación existe entre los estilos de enseñanza y el conocimiento sobre la responsabilidad civil docente del profesor/a de educación física en las clases de educación física de primer ciclo de las escuelas primarias de gestión privada del centro del municipio de Morón durante el segundo trimestre del año lectivo en curso?

1.5. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

1.5.1. Estado de arte

A partir de la búsqueda de investigaciones, publicaciones etcétera, no se han registrado hasta el momento antecedentes sobre el tema específico que se quiere abordar en nuestra investigación.

A continuación se presentarán algunas investigaciones que analizan otras problemáticas, pero que intentan acercarse a contenidos relacionados con el tema que atañe a nuestro trabajo de investigación.

Un trabajo realizado por Herrador y Latorre (2005), aborda la temática de la responsabilidad del docente y la didáctica en las clases de educación física. Ellos encaran dicha investigación sobre las causas del riesgo en las clases de educación física. En este punto parte de su investigación describe estadísticas de accidentes escolares, analiza los riesgos producto de instalaciones, materiales, etcétera. A continuación lo que se detallará son aquellas conclusiones de su investigación que relacionan a los estilos de enseñanza con los riesgos y por ende con la responsabilidad del profesor de educación física.

La práctica físico-deportiva supone en sí misma una actividad riesgosa por los diferentes componentes que la determinan: manejo de móviles, delimitación de espacios, edad de los participantes, condiciones meteorológicas y, sobre todo, por la velocidad de ejecución como determinante más prioritario.

La seguridad de las instalaciones escolares ha supuesto una preocupación constante durante los últimos años, así Busquets y Cols (1993, citados por Herrador y Latorre, 2005), plantean la seguridad desde dos vertientes, por un lado por medio de la concienciación, sensibilización y prevención mediante consejos al alumnado y por otro a través del análisis de las

causas del accidente y el uso indebido e irracional que provoca el accidente.

La seguridad implica el establecimiento de un equilibrio entre la certeza de que no ocurran lesiones o pérdidas y el resto de los requerimientos del producto, proceso o servicio en cuestión. La "seguridad incorporada", supone la que no requiere la intervención humana para evitar los accidentes y lesiones asociadas a determinados productos. Este tipo de seguridad lógicamente está garantizada por los procesos de diseño y construcción de los diferentes productos. Todo ello, afecta evidente a los criterios de construcción de espacios físico- recreativos y a la fabricación, selección y mantenimiento de los recursos materiales empleados en la clase de Educación Física.

Flechoso (2000, en Herrador y Latorre, 2005), señala que la seguridad en las áreas de juego infantiles, es muy subjetiva, depende del niño como individuo y de su capacidad para afrontar nuevos retos, así el concepto de seguridad está basado en un método de aproximación al peligro. Todo ello, teniendo en cuenta que los niños prestan en situación de protegerse a sí mismos hasta el grado de correspondencia con su experiencia adquirida, lo que implica prestar un gran cuidado y atención en el diseño de las zonas de juego para los más pequeños ya que tiene un concepto nulo del peligro. Lo que para nosotros es un riesgo para ellos no presenta ninguna amenaza.

En relación con el concepto de seguridad de los espacios y materiales ubicados en estos, Estape (2003, en Herrador y Latorre, 2005), indica dos conceptos claros: seguridad pasiva y activa. En relación con la seguridad activa el material debe estar perfectamente diseñado y ubicado en el espacio para asegurar una práctica físico-deportiva normal. La seguridad pasiva es un concepto vinculado a la sensibilidad y capacidad perceptiva del docente y se relaciona con la necesidad de observar, revisar e

inventariar el estado de conservación de los diferentes espacios y materiales.

Durante nuestra investigación intentaremos analizar sobre el conocimiento de la responsabilidad civil y gestión del riesgo que debe tener el profesor/a de educación física para asegurar y anticipar clases de educación física que se desarrollen con las máximas precauciones posibles y si este conocimiento o no influye en la elección de un estilo de enseñanza más sobre otro.

Existen datos, libros, publicaciones, estadísticas, dedicadas a las consecuencias derivadas por accidentes producidos durante las clases de educación física, pero no existe la misma proporción acerca de la prevención de los accidentes, prevención que encierra una buena “gestión del riesgo”. Es en esta parte donde el profesor/a puede intervenir para cubrir legalmente su trabajo directo con los alumnos/as, y que salvaguardará su tarea en caso de un accidente y las posibles derivaciones legales.

De las conclusiones del trabajo de Herrador y Latorre (2005) destacamos las más relevantes:

- Se lesionan más las niñas que los niños.
- Más los preadolescentes (13 años)
- Casi la mitad de las lesiones se producen por contacto con el suelo (48%), seguido de balón (9%) y compañeros o pared (7%).
- La última sesión matinal es la más accidentada
- Los espacios condicionan las lesiones
- El 33% de las lesiones son responsabilidad directa del especialista de E.F.
- Agresiones, choques con compañeros, caídas, son la forma más habitual de lesiones, producto de agresividad, no medir los riesgos, no controlar el espacio ni el propio cuerpo.

- Una buena competencia motora reduce el riesgo de lesión
- Hay que cuidar al máximo la calidad de los suelos sobre los que se realiza la actividad.

Por último Herrador y Latorre (2005), destacan entre otros, como uno de los motivos fundamentales que favorecen el incremento del número de accidentes deportivos, a la aplicación de nuevos estilos de enseñanza menos directivos, donde el índice de imprevisibilidad en las acciones aumenta.

Continúan, Herrador y Latorre (2005) en su investigación, mencionando que el profesor/a se convierte en las nuevas tendencias educativas en un auténtico tecnólogo que domina, diseña y selecciona todo tipo de materiales y ambientes de aprendizaje. Determinados autores Blández (1995), Fernández y Cols (2001), Sánchez y Cols (2001), mencionados en el trabajo de Herrador y Latorre (2005), señalan que la creación de variados y ricos ambientes de aprendizaje, empleando todo tipo de materiales propios o ajenos a la Educación Física, respetando y estimulando la libertad de los alumnos/as como máximo descriptor de su aprendizaje significativo (espacios de fantasía); es un planteamiento educativo basado en la motivación hacia lo que se hace. En otros casos, Blández,(1995, en Herrador y Latorre,2005) alude al diseño abierto del currículo para abogar por tareas cada vez menos definidas, y, en cierto modo, convertir la Educación Física en el marco de la no-obligatoriedad motriz y elemento de liberación de la represión corporal que sufren los niños y niñas en las ciudades y aulas. Se alude a la motivación extrínseca como dinamizador por el placer del movimiento y como máximo argumento que dirija los aprendizajes del alumnado. Sin embargo, se obvia que el movimiento en los niños es una motivación primaria para la cual no se requieren muchos artificios tecnológicos que garanticen la diversión y la catarsis colectiva. En todo caso y en consonancia con Pérez y Cols (2001, en Herrador y Latorre, 2005), ¿es sinónimo libertad a indisciplina?; ¿hasta dónde podemos llegar

con la libertad de nuestros alumnos/as? No estamos dispuestos a llevar a cabo una metodología directiva y mutiladora pero tampoco asumimos el riesgo de la libertad total. Siempre debemos poner en la balanza pedagógica la relación entre el valor educativo (libertad, catarsis, placer, aprendizaje significativo) y la seguridad del alumnado, y esta última es la que siempre debe cobrar absoluto protagonismo ya que recordemos que no debemos pagar un desproporcionado tributo al placer de ver nuestros alumnos/as en movimiento.

Ferry citado por Florence (1991; en Herrador y Latorre, 2005), destaca ya hace más de 20 años el debate pedagógico entre el instrumentalismo y la dramaturgia. Por un lado, el empeño en mejorar la metodología y tecnología educativa, controlar la evaluación, objetivos y los resultados, en suma, racionalizar el acto educativo, con orientación hacia la eficacia. Por otro lado, el interés en percibir las situaciones singulares, sus variadas dimensiones y desarrollos con la sensibilidad, la atención, la apertura hacia lo imprevisto, la regulación de los pasos, la conciencia del riesgo, en suma, la esencia del drama.

Por otro lado, continúan los autores Herrador y Latorre (2005), determinadas actividades lúdicas, a pesar de su gran componente motivacional, pueden provocar lesiones traumáticas o degenerativas o agravar diferentes patologías (anomalías ortopédicas, alteraciones estructurales del raquis, etcétera). Incluso algunos estilos de enseñanza (resolución de problemas) pueden comprometer la seguridad de determinado alumnado. Solamente cuando existe excelencia deportiva, cuestión inviable en el contexto escolar, se minimiza el riesgo. El juego se ajusta perfectamente a los planteamientos didácticos, fomenta aspectos tan importantes como: creatividad, espontaneidad, variedad, participación, actividad, alegría, descubrimiento, libertad de acción, etcétera. Se podría indicar que los juegos son la base de los estilos de enseñanza por búsqueda. Pero hay que ser crítico con la literatura y analizar la bibliografía

que de una manera un tanto aventurada nos brinda infinidad de ofertas lúdicas, que garantizan, sobre todo, un escenario de motivación excepcional aunque adolecen en muchos casos de una concreción clara de los objetivos a conseguir y, por supuesto, carecen de observaciones relacionadas con el control de contingencias.

En este sentido, concluyen Herrador y Latorre (2005), es preciso en el ámbito escolar recuperar el paradigma de la salud como fundamento de cualquier práctica físico deportiva, sensibilizar sobre los riesgos que suponen el empleo inadecuado de los recursos materiales y didácticos en Educación Física y concienciar sobre el criterio de seguridad en la práctica real. Por tanto, en cualquier análisis educativo y curricular debe ser primordial la seguridad por muy elevado que sea el valor o coste educativo.

Otra investigación nos puede aportar información para seguir construyendo nuestro trabajo y es la realizada por Aisenstein, Ganz y Perczyk (2002), que nos exponen los estilos de enseñanza que utilizan en mayor o menor porcentaje los profesores/as de Educación Física. Un indicador de uno u otro modelo, es el tipo de tareas que propone el docente. Puntualmente el grado de prescripción de las mismas. En el 62,9% de las clases observadas el clima instructivo es el resultado de la continua prescripción del profesor/a. Esto se desagrega en un 60,2% para las escuelas de gestión pública y un 65,9% para las de gestión privada. Es de mencionar que se observa un alto porcentaje de estilos de corte poco participativo. Las propuestas y la conducción de las clases de modo alternativo, en las que el profesor/a alterna entre actividades conducidas y trabajo autónomo, o en las cuales acepta propuestas de los alumnos/as vinculadas al tema, están apenas representadas. Asimismo las actividades propuestas a los alumnos son comunes a todos, es decir, el profesor no sólo prescribe la actividad, sino que ésta es la misma para todos sus estudiantes. En el 77% de las clases no aparece más que una única propuesta para todos. La diversidad de las tareas o las propuestas multivariadas, que puedan contemplar la

heterogeneidad de los grupos de estudiantes, están mínimamente representadas. Dentro de los estilos se encuentran los considerados participativos, estos estilos se encuentran poco representados en la muestra. A modo de ejemplo, sólo en un 17,2% de las clases (16, 3% pública y 18,1% privada) el profesor/a alterna entre actividades conducidas por los alumnos/as y el trabajo autónomo de los mismos. Sólo en un 22,6% de las mismas el profesor/a da oportunidades de iniciativa y decisión individual.

En el estudio de los autores Aisenstein, Ganz y Percyk (2002), se afirma que en las clases de educación física aparecen de modo insuficiente estrategias que promuevan aprendizajes autónomos. En el 13,4% de los casos (15,3% en escuela pública y 12,5% en privada) los profesores/as transfieren a sus alumnos/as la responsabilidad de aprender. Sólo en escasas oportunidades se recuperan los conocimientos de los alumnos/as y se establecen puentes entre la información que el alumno/a ya tiene con la nueva. El profesor/a de este modo no está induciendo sistemáticamente a la toma de conciencia y explicación por parte de los saberes de sus estudiantes, y tampoco favorece la organización adecuada de los mismos. Por otro lado el uso de determinadas estrategias conduce a determinadas formas de organización de la clase, que ofrecen posibilidades diversas de acción eficaz, ya sea en el ahorro del tiempo, en aspectos de seguridad referentes a manipulación y colocación de materiales, o en el uso del espacio donde se efectúa la clase.

Nuestra investigación intenta acercarse a las causas de por qué hay tan bajo porcentaje en la elección de estilos de enseñanza que favorezcan a la diversidad de propuestas de trabajo, a la realización de aprendizajes autónomos, a la causa del alto porcentaje de instrucción por parte del docente con actividades prescriptas por él.

Por lo tanto, ¿existe una relación entre el estilo que el profesor/a elige y la seguridad que él mismo siente ante posibles accidentes y eventuales problemas legales en su actividad docente?

Sabemos que, por ejemplo, el art.1.115 del Código Civil, establece que la responsabilidad de los padres cesa cuando el/la hijo/a ingresa en un establecimiento de cualquier clase y se encuentra de una manera permanente bajo la vigilancia y autoridad de otra persona, por lo tanto la vigilancia de los alumnos/as es responsabilidad del docente pero al mismo tiempo autores como Piaget citado por Contreras Jordán (s/f), proponen estilos basados en la psicología cognitiva en donde frente al aprendizaje repetitivo intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno/a favoreciendo los procesos emancipadores. Entonces la pregunta se centra en ¿dónde está el límite y la relación proporcional entre estilo de enseñanza y la responsabilidad directa del profesor? ¿Tenemos una preparación profesional equilibrada entre lo que pedagógicamente debemos enseñar y la responsabilidad que debemos tener? ¿Cuál es el alcance del concepto de Vigilancia?, ¿Hasta dónde llega la mirada del docente que tiene que atender las inquietudes y el trabajo de tantos alumnos a la vez?

Con respecto al tema de Responsabilidad civil del profesor/a de Educación Física que es la otra variable que intentamos comprender en nuestro trabajo, se han encontrado algunos antecedentes de investigación sobre el tema; en este sentido Notarnicola (2011), realizó un estudio sobre los aspectos más significativos de la ley; dada la amplitud del tema lo divide en dos partes, por un lado la responsabilidad que surge como consecuencia de los accidentes o daños que puedan sufrir los chicos que están a cargo de un profesor/a, y por otro lado aquella responsabilidad que aparece a raíz de daños causados a terceros, por las personas o cosas que estén a cargo del profesor/a. Al régimen general de responsabilidades que norma el Código

Civil, se le agrega otro con características específicas, ya que está dirigido a determinadas personas y altera el principio de la carga de la prueba, que normalmente, está a cargo de quien alega el daño.

Es el propietario de la institución educativa responsable del riesgo creado el que tiene a su cargo demostrar que estaban reunidos los recaudos necesarios y adecuados para prevenir cualquier daño o accidente, y que si éste sucedió se debió, a causas de fuerza mayor o que por su inmediatez e imprevisibilidad fue imposible evitar.

Luego de reflexionar sobre lo antes expuesto por la autora, es donde surge alguna de las preguntas en relación al tema, ¿Cuál es el grado de conocimiento de los profesionales de la educación sobre el alcance de esta ley?

“Saber cuáles son nuestros derechos y obligaciones (obligación de medio), las de nuestros alumnos e instituciones de las que participamos, saber incluso cuáles son los “Talones de Aquiles” de la responsabilidad profesional, ayudará indudablemente a prevenir correctamente” (Angriman, 2011:20)

Otro autor que nos aporta material para nuestro trabajo es Angriman (2011), que apunta a contar con una herramienta más que permita desarrollar la clase de educación física y deportiva con responsabilidad sin que ello implique perder la espontaneidad o alegría que esta actividad como pocas es capaz de generar.

También en este sentido los autores Monroy, Antón y Rodríguez (2008), explican que uno de los temas más problemáticos al que se viene enfrentado el profesor/a de educación física en los últimos años es el de su responsabilidad por las lesiones que puedan sufrir los alumnos estando bajo su tutela. La legislación, la doctrina y la jurisprudencia no siguen una línea pacífica al respecto, lo que genera inquietud en el docente y un

panorama de inseguridad jurídica lamentable. Esto conduce al profesor/a, en ocasiones, a no aprovechar al máximo sus capacidades docentes y, por ende, repercute en una peor educación del alumno/a en materia de actividad física.

Entonces, en qué proporción las reflexiones de los autores anteriormente formulados pueden ser inquietudes que los profesores/as de educación física encuentran a la hora de planificar o elegir el estilo de enseñanza de sus clases.

Un artículo periodístico (Clarín, 2011), nos acerca un estudio estadístico sobre los accidentes escolares de la Ciudad de Buenos Aires:

Las estadísticas confirman esta reacción: sólo en la guardia del hospital Ricardo Gutiérrez de la ciudad de Buenos Aires, la atención por accidentes ocurridos en el ámbito escolar creció el 43% en los últimos cuatro años. En 2010, el hospital pediátrico debió atender 214 pacientes por accidentes escolares, 64 más que en el 2007. En ese año, una nota de Clarín, ya reflejaba que era un problema en crecimiento y apuntaba que en los tres años anteriores, de 2004 a 2007, los casos habían aumentado el 20%.

Según el doctor Jorge Fiorentino, jefe de guardia del Gutiérrez, continua el artículo, las causas de que las cifras sigan subiendo son principalmente tres: el aumento de la violencia como patrón de conducta en los chicos, las malas condiciones edilicias y la sobre exigencia en las actividades deportivas. “El estado y la adecuación de las instalaciones escolares propician la observación de incidentes prevenibles. La intención de mejorar los rendimientos deportivos para la competencia también acopia un importante número de lesiones. Por último, la violencia transferida a la escuela: los jóvenes han pasado de las bromas pesadas entre alumnos a lo que hoy se denomina como violencia escolar, algo mucho más preocupante”, explicó Fiorentino.

Las estadísticas de PROME (protección médica escolar) muestran que el 40% de los accidentes se producen durante los recreos, mientras que el 32% ocurren en campos de deporte y educación física. Allí son comunes las hemorragias nasales, las lesiones en los dientes, los cortes en la lengua o las fracturas. “Es necesario que desde las escuelas entiendan que la tarea fundamental de la educación física es preparar el cuerpo de los niños para ofrecerles una vida sana, no generar deportistas de alto rendimiento”, avisa Fiorentino, preocupado por la gran cantidad de chicos que ingresan a la guardia con lesiones provocadas en una clase de educación física.

Queremos así cuestionarnos cómo equilibrar los riesgos propios de nuestra profesión, como lo mencionaron anteriormente los autores, y la búsqueda de planificar una clase de educación física sin la presión constante de tener que asumir ciertos riesgos que sabemos que tiene el movimiento en sí mismo.

1.5.2. Relevancia y propósitos

Nuestra investigación intenta indagar y reflexionar si existe una relación entre la falta de información y preparación académica sobre la responsabilidad civil de los profesores /as de educación física durante sus clases y la poca variedad en estilos de enseñanza que tiendan a una mayor autonomía y creatividad de los alumnos/as, en nuestro caso de primer ciclo de la escuela primaria.

Por otro lado si esto se puede comprobar o por lo menor acercarnos a una respuesta, deseáramos que nuestra investigación sea motivo de evaluación para identificar cuál es el “vacío” en esta relación que planteamos: responsabilidad civil y estilos de enseñanza. Como consecuencia, también proponer, de acuerdo a las experiencias que surgen del trabajo en diferentes establecimientos educativos, examinar qué

preparación tienen los profesionales educativos para prevenir los riesgos que surgen durante las clases, y cómo proceder. Preguntas como ¿qué es la gestión del riesgo?, o si existen protocolos ante accidentes, o si se trabaja desde el proyecto institucional para educar a alumnos y padres en la prevención de accidentes; pueden ser, entonces, un primer camino para comenzar a buscar respuestas ante ese “vacío” del que hablábamos anteriormente.

1.5.2.1. Relevancia cognitiva

La mayoría de las investigaciones sobre los estilos de enseñanza han hecho estudios donde comparaban los diferentes estilos, dando como resultado que no hay un estilo mejor que otro, sino que lo significativo es conocerlos y saber aplicarlos de acuerdo a las características de los alumnos, espacios de trabajo, contenidos, etcétera. Por ello nuestro aporte cognitivo en esta investigación es seguir profundizando sobre los estilos de enseñanza, en nuestro caso indagando si otra de las causas por las que un profesor/a de educación física elige un estilo sobre otro, pueda ser su relación con la responsabilidad civil y las posibles derivaciones legales que puedan resultar de un accidente durante la clase. Por otro lado los datos e información proporcionados por este trabajo pretenden comenzar el recorrido de un camino poco transitado que conecta y acorta distancias entre derecho y educación física.

1.6. MARCO TEÓRICO

1.6.1 ESTILOS DE ENSEÑANZA- CONCEPTO

El espectro de estilos de enseñanza supone ir más allá de los esquemas organizativos e idiosincrasias personales de los profesores/as de cuyo fin nace la “anatomía del estilo” que supone la descripción de las conductas del alumno y del profesor en los momentos de decisiones previas a la clase, ejecución y evaluación de la misma.

Aisenstein, Ganz, y Percyk (2002) definen al estilo como el que identifica la peculiaridad u originalidad con que un profesor afronta su propia clase, se evidencia en parte en esa selección de saberes. Escoger un estilo de enseñanza no es sólo resolver un problema técnico, implica también tomar una decisión moral. Se caracteriza por el hincapié en ciertos elementos o modos personales de actuar en el proceso educativo: en la interacción profesor-alumno. Una posible clasificación de los estilos predominantes, resulta de definir el grado de participación que el profesor otorga a sus alumnos. Según ese indicador se los denomina estilos No participativos (Instrucción directa, por imitación, asignación de tareas) y participativos (enseñanza recíproca, por descubrimiento guiado)

Veinte años más tarde de su primer trabajo las aportaciones de Mosston, (1993) varían sustancialmente sobre todo en dos aspectos fundamentales, por una parte las bases del espectro de estilos de enseñanza se fundamentan en la noción de no controversia , es decir, ya no se enfrentan los estilos para determinar aquel que resulte mejor ; por otra parte, y en conexión con lo anterior, cada estilo sirve para conseguir un objetivo o unos resultados, así no se comparan los estilos de enseñanza sino que cada uno puede ser más útil para algunas funciones que otro. En este sentido los

estilos de enseñanza van más allá de los propios rasgos definitorios del profesor para configurar una forma de actuación predefinida en función de la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos, a tal fin el modelo de cada estilo incluye las decisiones que se han de tomar en los momentos de preimpacto, impacto y postimpacto en relación a la clase o sesión de educación física. Asimismo, no podemos olvidar que las teorizaciones de Mosston (1993) sobre los estilos de enseñanza se deben entender en el marco del paradigma proceso-producto en su búsqueda del profesor eficaz, por lo que en su segunda época introduce en ellas elementos propios del paradigma como el tiempo académico del aprendizaje, organización de los alumnos y el espacio, etcétera, que resultará especialmente significativo en los estilos más dirigistas

Contreras Jordán (s/f) explica que en la actualidad existe un convencimiento de que el estilo de enseñanza no vale en sí mismo para cualquier situación, sino que de manera distinta el papel que se le revela es el de adaptarse al profesor, características de los alumnos, objetivos de enseñanza, material y espacios disponibles, etcétera. En modo alguno, por tanto los estilos han de estar enfrentados, sino que se utilizará el más adecuado en función de los elementos antes mencionados. Así las investigaciones han estudiado la influencia de los estilos de toma de decisiones sobre variables como la habilidad motriz, actitud, interacciones sociales, auto concepto o creatividad. Siguiendo con lo descrito por el autor, nuestra investigación pretende examinar si puede surgir como variable de elección, el riesgo. Es decir, otra razón por la que el profesor pueda elegir un estilo antes que otro, o la poca variabilidad en sus estilos de enseñanza, pueda ser la consecuencia del riesgo que las actividades en Educación Física tienen en sí mismas. Entonces, las preguntas surgen a partir de esto, ¿en qué medida está dispuesto el profesor/a de educación física a asumir el desafío de proponer actividades que tiendan a aumentar la autonomía de los alumnos/as y que puedan llevar a un riesgo físico o moral no predecible?, ¿qué grado de conocimiento tiene acerca de las implicancias de la ley de

responsabilidad civil en su tarea?, ¿existen publicaciones, libros, investigaciones sobre la relación directa entre responsabilidad civil y estilos de enseñanza?

El profesor/a de educación física como buen profesional sabe que sus clases deben tender a ser variadas, no solo en contenidos sino también en recursos, en estrategias, en estilos de enseñanza, etcétera, pero al mismo tiempo tiene que tener los recaudos suficientes para prevenir y/o anticiparse a cualquier contingencia que aparezca.

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz o la enseñanza eficaz. Contreras Jordán (s/f) analiza que dicho origen hay que atribuirlo a Bennett (1979, en Contreras Jordan, s/f) y colaboradores durante la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer en los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cuestiones como ¿Cuáles son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? Pues bien, la identificación de esas maneras de hacer distintas y exitosas es el objeto de la investigación sobre los estilos de enseñanza. Los tres modelos iniciales elaborados de acuerdo al criterio de dirección de la clase (autocrático, democrático y laissez-fiar) han dado lugar a una mayor diversificación de los mismos como tendremos ocasión de comprobar.

En esta línea, Flanders (1977; en Contreras Jordán, s/f), propone dos estilos de enseñanza conocidos como directo e indirecto. Un estilo directo es cuando se hace uso preferente de la exposición, se dan instrucciones, se critica la conducta de los alumnos, etcétera. Mientras que un estilo indirecto es aquel en donde el profesor plantea preguntas, acepta ideas de los alumnos y anima a la participación. Flandes recomienda el indirecto.

Por su parte Bennett, (1979; en Contreras Jordán, s/f) distingue, a la vez que enfrenta, dos nuevos estilos el progresista y el tradicional; que va desde el progresista liberal caracterizado por el agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento, etcétera, al otro extremo de profesor tradicional formal con características opuestas a las anteriores, agrupamiento fijo, elección mínima del trabajo por el alumno, preocupación por el control y rendimiento, etcétera.

A modo de recapitulación final Contreras Jordán (s/f), habla de un primer momento, durante los años cincuenta y sesenta donde los estilos se definían a través de conceptualizaciones dicotómicas elaboradas de forma especulativa. Más tarde, se buscó el apoyo empírico para cualificar la validez de un estilo como mejor que otro, para llegar a un tercer momento en que se abandona el esquema comparativo y se sustituye por la construcción de un estilo que pretende que cada profesor utilice el conocimiento procedente de las investigaciones para construir su propia perspectiva mediante la recomendación de aquellas estrategias que mejor adapten a su situación.

Desde este punto de vista y de acuerdo con Noguera (1991; en Contreras Jordán, s/f) podemos clasificar los estilos de enseñanza como:

- Tradicionales.
- Posibilitan la participación del alumno en la enseñanza.
- Fomentan la individualización.
- Implican cognitivamente al alumno de forma más directa.
- Favorecen la creatividad.

1.6.2 LOS ESTILOS TRADICIONALES

Según Noguera (1991; en Contreras Jordan, s/f), los estilos tradicionales son aquellos caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado y desde que criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas las decisiones importantes respecto al currículum y la enseñanza permite al profesor principiante una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que produce una mayor ansiedad. Podemos encontrar dos tipos de estilos entre los tradicionales, la enseñanza mediante instrucción directa y la asignación de tareas.

1.6.2.1 La enseñanza mediante instrucción directa

Noguera (1991; en Contreras Jordan, s/f) se refiere a la instrucción directa como aquella cuando el maestro proporciona al alumno/a la respuesta sobre la resolución de un problema motor. La filosofía que sustenta el estilo comando o instrucción directa es aquella por la cual las respuestas de los alumnos, así como los estímulos que las motivan son el resultado de las decisiones tomadas por el profesor. Está basado en dos premisas básicas, por un lado, que exista una solución perfectamente definida, y eficaz, por otro, que el profesor sea capaz de comunicar al alumno dicha solución. El estilo es poco motivante, asimismo resulta adecuado para el aprendizaje de tareas motrices complejas.

1.6.2.2 La asignación de tareas

Este estilo supone un paso adelante en la progresiva autonomía del alumno, con respecto al profesor/a, continua Noguera (1991; en Contreras Jordan, s/f) en cuanto el cúmulo de cuestiones que suscita la realización del acto didáctico. El citado elemento liberador se produce en el momento de la ejecución de la sesión y más concretamente tras la demostración o

explicación propia del modelo de instrucción directa. Es precisamente en el momento de iniciar la ejecución de la tarea cuando el alumno puede acometer esta según su voluntad, es decir inicia el movimiento cuando lo cree conveniente. Finalmente, el estilo de asignación de tareas permite su organización tanto en el nivel masivo como en el individual, si bien precisa de la madurez de los alumnos dado su grado de autonomía en el trabajo.

1.6.3 ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS

Son aquellos caracterizados por su tendencia a conseguir que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros, expresa Noguera (1991; en Contreras Jordan, s/f), estos estilos son adecuados cuando el profesor/a no puede atender a todos los alumnos, en cuyo caso se busca la colaboración entre ellos para que se observen y realicen feed-back inmediatos. De esta manera el alumno se implicará en el aprendizaje de sus compañeros y ambos aprenderán más, a la vez que se produce una mayor asunción de responsabilidad. Podemos distinguir la enseñanza recíproca, la enseñanza en pequeños grupos y la microenseñanza.

1.6.3.1 La enseñanza recíproca

Noguera (1991; en Contreras Jordan, s/f) argumenta que la esencia de la estrategia consiste en que los alumnos organizados por parejas o tríos realizan la tarea encomendada por el profesor a la vez que corrigen sus propios defectos. El núcleo fundamental reside en el papel de observador ya que si el alumno sabe detectar los errores a la vez que plantea las soluciones, es que está en la vía de la plena asimilación de la tarea encomendada. El comportamiento del profesor es similar al del estilo asignación de tareas, pues únicamente varía en que el sistema le permite disponer de más tiempo para hacer la corrección que recaerá sobre los observadores y no sobre los ejecutantes.

1.6.3.2 La enseñanza en pequeños grupos

Es una variación del estilo anteriormente observado, continua Noguera (1991; en Contreras Jordán, s/f), dirigida a la figura del miembro participante. La constitución de pequeños grupos supone una organización en la que más de dos alumnos/as se asocian para la práctica, observación y corrección de las tareas propuestas, por lo que implica una mayor responsabilidad del alumno. Con este estilo se desarrolla el sentido de la responsabilidad en los alumnos/as, a la vez que se progresa en el autocontrol, como así también mejora la comunicación interna y la capacidad de análisis. Este estilo es aconsejable para clases numerosas que cuentan con instalaciones reducidas, con poco material y supone una participación más activa.

1.6.3.3 Microenseñanza

Noguera (1991;en Contreras Jordán, s/f) describe a la microenseñanza como una organización alrededor de un núcleo central integrado por cinco o seis alumnos/as a los que el profesor/a transmite la información así como otros objetos organizativos. El profesor/a se relaciona con estos alumnos y ellos con el resto de la clase. Asimismo participan activamente en el proceso de evaluación.

1.6.4 LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE TIENDAN A LA INDIVIDUALIZACIÓN.

Son aquellos que giran alrededor del alumno/a teniendo en cuenta los diferentes intereses, continua Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f), el distinto ritmo de aprendizaje o los niveles de aptitud. Se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones.

1.6.4.1 El programa individual

La labor del profesor/a es indirecta ya que cada alumno sigue su programa de forma independiente. Explica Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f),

la evaluación la hace el propio alumno/a en una tarea de autoevaluación. Han de tener un propósito específico, a la vez que permiten un elevado grado de independencia en la ejecución de las tareas. El progreso visible sirve como permanente motivación del alumno.

1.6.4.2 Trabajo por grupos

Se utiliza, cuenta Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f), para hacer una individualización de la enseñanza por niveles de aptitud, a cuyo fin se ha de efectuar una evaluación inicial que determine dichos niveles. Se utilizan hojas de tarea y la individualización permite al profesor/a una mayor concentración en las tareas específicas a enseñar, a la vez que proporciona una mayor responsabilidad al alumno.

1.6.4.3 La enseñanza modular

La diferencia con el estilo anterior es que el alumno puede elegir entre diferentes actividades, optando el alumno según sus intereses.

1.6.5 LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS.

Están basados en la psicología cognitiva, describe Noguera (1991; en Contreras Jordán, s/f), donde frente al aprendizaje repetitivo y reproductor intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno favoreciendo los procesos emancipadores. Estos estilos se muestran especialmente aptos para el aprendizaje de atareas abiertas, habilidades básicas y genéricas, situaciones tácticas o aquellas otras que implican expresión corporal. Asimismo resultan más indicadas para tareas de tipo individual que colectivo.

1.6.5.1 El descubrimiento guiado

El descubrimiento guiado continua Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f), ofrece la característica de la dependencia que existe entre la respuesta que se espera del alumno y los indicios que el profesor proporciona. Es el primer estilo que corporiza un concepto. El profesor/a debe esperar que la respuesta surja del propio alumno/a por lo que son precisas importantes dosis de paciencia, a la vez que un adecuado control del profesor/a sobre las respuestas posibles. La evaluación se da en forma inmediata a medida que el/la alumno/a va dando las respuestas intermedias y la solución final.

1.6.5.2 El estilo de resolución de problemas

Significa un paso más en la profundización del descubrimiento guiado, cuenta Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f) pues mientras que en este último la esencia está constituida por los indicios del profesor y las respuestas del alumno, en aquel se pretende que el alumno encuentre en sí mismo la respuesta con total independencia del profesor, por lo que el proceso heurístico es complejo. A medida que este proceso avanza el alumno alcanza un mayor nivel de individualización en todos los aspectos, acrecentando su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones y resolver los consiguientes problemas que surgen durante el período de aprendizaje, siendo cada vez más autónomo.

1.6.6 ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE PROMUEVAN LA CREATIVIDAD

Estos estilos se han experimentado muy poco en Educación física, clarifica Noguera (1991, en Contreras Jordán, s/f), si bien se caracterizan por el carácter incompleto y abierto de las experiencias, así como el papel activo que los alumnos desarrollan en la exploración. Su objetivo es el de fomentar la libertad ya sea en relación a la libre expresión, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto para los alumnos como profesores. El profesor ostenta un papel muy limitado de tan solo estímulo y ayuda hacia el alumno.

En nuestro trabajo de investigación utilizaremos el concepto de estilo de enseñanza, dividiéndolos en dos grandes grupos:

- Los estilos de enseñanza directivos o no participativos que se caracterizan por ser el profesor/a el que dirige la clase sin tener en cuenta la participación de los alumnos/as, es el/la que da todas las propuestas y resultados de las actividades, como ejemplos podemos incluir al estilo de mando directo, y asignación de tareas.
- Los estilos de carácter participativo donde el alumno/a y sus compañeros participan constantemente de su propio proceso de aprendizaje, proponiendo, investigando, creando, etcétera. Tendremos en cuenta la siguiente clasificación: los estilos individualizadores, los estilos participativos, los estilos cognitivos y los estilos creativos.

1.6.7. RESPONSABILIDAD CIVIL

1.6.7.1 RESPONSABILIDAD DEL TITULAR DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO.

El artículo 1.117 del Código Civil sostiene: “Los propietarios de establecimientos educativos privados o estatales, serán responsables por los daños causados o sufridos por sus alumnos menores, cuando se hallen bajo el control de la autoridad educativa, salvo que probaren el caso fortuito. Los establecimientos educativos deberán contratar un seguro de responsabilidad civil. A tales efectos las autoridades jurisdiccionales dispondrán de las medidas para el cumplimiento de la obligación precedente.”

Por tal motivo el titular de un establecimiento educativo está obligado a contratar un seguro de responsabilidad civil. Según el art. 109 de la ley de seguros 17.418 define al seguro de responsabilidad civil, como aquel por el cual “El asegurador se obliga a mantener indemne al asegurado por cuanto deba a un tercero en razón de la responsabilidad prevista en el contrato, a consecuencia de un hecho acaecido en el plazo convenido”.(Angriman 2011: 43).

Esta iniciativa legislativa de obligar la contratación de un seguro, redundará en una mayor chance reparatoria a favor de la víctima.

Parafraseando a Sagarna (citado por Angriman 2011), los titulares de establecimientos educativos serán los responsables salvo que demuestren el caso fortuito. Por lo tanto, el profesor/a de educación física no lo es, siempre hablamos de establecimiento educativo

1.6.7.1.1. Concepto de establecimiento educativo

Respecto a lo que se entiende por establecimiento educativo, Kemelmajer de Carlucci (citada por Angriman 2011), sostiene que el mismo se da en todos los supuestos en que la enseñanza se imparte a un menor a través

de una organización de tipo empresarial pública o privada que supone control de autoridad. En consecuencia, no están comprendidos en el concepto de establecimiento, la educación impartida por un docente en su domicilio o en el domicilio del alumno, salvo que no esté dando clase en la modalidad educativa hospitalaria o domiciliaria que prescribe la ley de educación nacional 26206 como así también quienes imparten clases de gimnasia u otros deportes en plazas, paseos públicos, clubes, etcétera.

- **Ámbito espacial de la norma:**

Si el daño ocurre dentro del establecimiento, continúa Angriman (2011) se presume la responsabilidad del titular del establecimiento.

- **Ámbito temporal de la norma:**

Con respecto a este punto, Angriman (2011) comenta que el horario de ingreso marca el inicio del deber de vigilancia, independientemente de si el alumno tiene posibilidades de ingresar al establecimiento y se pone a disposición del mismo. La finalización del horario de clases estipulado hace cesar la obligación de custodia. "La obligación no cesa hasta que el alumno es entregado a otra autoridad del colegio encargado de esperar a los padres o lo ha entregado el mismo profesor/a" (Rossello, 2014). Si el alumno no ingresa, el deber de cuidado no se activa. Aún ingresado, si el alumno concurre fuera del horario de clase y tal presencia es ajena a toda razón educativa, el propietario no resulta responsable por no darse del elemento "bajo el control de la autoridad educativa".

De todas maneras, aclara Angriman (2011) la jurisprudencia no es estricta respecto de un horario de inicio y de finalización del deber de vigilancia, es decir que el criterio resulta flexible y se deberá atender a las circunstancias de cada caso.

- **El único eximente de responsabilidad es el caso fortuito:**

Continúa Angriman (2011), sólo se eximirá de responder el titular del establecimiento que demuestre que el hecho no pudo ser previsto o aún previsto, no pudo ser evitado. La causa debe ser imprevisible, inevitable, extraordinaria, ajena al presunto responsable y externa. El caso fortuito fractura la causalidad entre el hecho y el daño. Al eliminar el nexo causal, la responsabilidad civil desaparece.

- **La presunción para los daños sufridos por los alumnos:**

Los establecimientos educativos responden civilmente por los daños causados o sufridos por los alumnos y estos por medio de sus representantes promuevan acción contra el titular por daños ocasionados por terceros salvo que se demuestre el caso fortuito. Continúa Angriman (2011), el requisito es que el alumno sea un menor de 18 años de edad y que se encuentre en jardín de infantes (no guardería), primaria o secundaria. Se excluye la educación terciaria o universitaria.

- **La presunción de responsabilidad:**

Explica Angriman (2011), el art. 1.117 del C.C. introduce la presunción de responsabilidad de los establecimientos educativos públicos o privados. La presunción en contra del titular del establecimiento implica que acaecido un daño dentro del establecimiento la responsabilidad será de éste, a no ser que demuestre lo contrario. Contrariamente, si se acciona contra el docente o director del establecimiento, como ya no existe más la presunción en su contra, es el demandante quien deberá demostrar la responsabilidad del educador, sin que exista la denominada inversión de la carga de la prueba.

1.6.7.2. RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

El docente especializado deberá prever todas aquellas posibilidades de accidentes y tener los conocimientos necesarios para saber actuar luego de ocurrido el infortunio. Según Sagarna (citado en Angriman 2011) es el

docente especializado quien conoce los rendimientos físicos de los alumnos según su sexo, edad, talla, y peso y es él quien debe controlar a los alumnos cuando se encuentran en la práctica de un deporte. Los factores de atribución por los que deberá responder el profesor/a de educación física serán siempre de carácter subjetivo. Así incurrirá en culpa cuando aun sin intención cometa un daño por imprudencia, negligencia o impericia.

- Imprudencia: cuando el profesor/a de educación física, haga más de lo que correspondía (ejemplo: hacer subir a un alumno a un techo a buscar una pelota)
- Negligencia: cuando no haga lo que correspondía (ejemplo: dejar a los alumnos solos).
- Impericia: cuando se provoca un daño por no responder a las reglas del arte o la profesión (ejemplo: exigir ejercicios contraindicados para la edad del alumno).

1.6.7.3 RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Según explica Rosselló (2014), el profesor de educación física tiene obligación jurídica de medios, este concepto surge de las normas vigentes y se relaciona con las distintas profesiones que brindan servicios a las personas dentro de una sociedad, de esta manera el profesor de educación física deberá realizar todo lo que esté dentro de los saberes profesionales para enseñar y cuidar a sus alumnos evitando cualquier daño físico o moral. Lo que no podrá asegurar que esto no suceda.

Otras profesiones tienen la obligación de resultados, como pueden ser los ingenieros y arquitectos, ya que no pueden construir pensando que no pueden evitar que se derrumbe una estructura por error en sus cálculos.

Entonces, continúa Rosselló (2014) cuando la obligación jurídica es de medios como el caso del profesor de educación física, la presunta víctima deberá demostrar el grado de culpabilidad. Estos medios se mejoran focalizando la labor del profesor/a en lo específico de su tarea que es educativa, preventiva, que se dirige a mejorar las condiciones de cada ser humano.

Por esta obligación de medios, además y como consecuencia de su obrar podrán demostrar su diligencia y prudencia en todos los casos que necesiten, sean judiciales o no.

“Razonemos entonces, que a mayor prudencia, en relación directamente proporcional, existirá mayor posibilidad de demostrar la existencia de algún eximente de responsabilidad. Si hay torpeza, negligencia o imprudencia de la que se derive un daño, la responsabilidad civil asistirá inexorablemente al convite, aunque no haya sido invitada” (Angriman, 2011:53).

A diferencia de los propietarios de los establecimientos educativos donde la responsabilidad es objetiva y la obligación jurídica será de resultados. En la obligación de resultados se debe garantizar la integridad física y moral del alumno. Continúa explicando Angriman (2011), No alcanza con demostrar el obrar diligente del profesor/a, sino que la eximición de responsabilidad solamente resultará de un acontecimiento imprevisible o inevitable. Es decir que acontecido el daño en actividad organizada por la institución, se presume la responsabilidad del titular del establecimiento escolar a no ser que éste demuestre el caso fortuito. Aun en el caso que se demuestre que la culpa es de la víctima o por terceros que se introducen al establecimiento, el titular deberá responder.

Continúa explicando Angriman (2011), que el profesor/a ha sido deslegitimado para ser demandado, a tenor del Art. 1.117 del C.C. perjuicio”. Será el seguro que luego de pagar, deberá repetir contra el docente si lo acusa de obrar imprudente o negligente y lo puede probar.

De modo tal, aclara Angriman (2011) el profesor/a ve notablemente menguada la potencialidad de un reclamo en su contra, lo que no significa que tal alternativa haya desaparecido. Ya que puede ser demandado por una acción de repetición (Art.1.123 C.C.) por el seguro del establecimiento educativo.

“En síntesis, la reformada disposición legal “saca de la mira” al docente y le quita una “mochila pesada”, pero de ningún modo lo exime totalmente de responsabilidad” (Angriman, 2011:45.)

Según la reflexión de Gómez (citado por Angriman 2011), la escuela no escapa a la necesidad de contar con marcos legales que normaticen los aspectos básicos de su función social, con la esperanza de que aquellos no coarten autoritariamente su posibilidad de ayudar a los alumnos/as a constituirse en seres creativos, críticos, sino que, justamente creen las condiciones para que esto ocurra. En este sentido, cada docente, debe disponer de garantías para desempeñarse con seguridad y tranquilidad, protegido por leyes justas y adecuadas, ante conflictos que su tarea de enseñar le presenta en el accionar diario.

Los profesores/as de Educación Física se encuentran, en este sentido, con problemas complejos por la índole de los contenidos que enseñan y que implican cierto nivel de riesgo corporal para los alumnos/as durante su aprendizaje, con la consecuente preocupación por las derivaciones legales de un accidente que pueda suceder en la clase, a modo de ejemplo.

“Saber el estatus legal del propio campo laboral, es un requisito para poder actuar con tranquilidad y proyección de futuro” (Gómez, citado por Angriman 2011:19).”Y además, conformar el plexo de normativa institucional que eduque a los integrantes de la Comunidad educativa en operatorias de prevención y seguridad” (Rossello, 2014). Según el artículo 122 de la Ley 26.206 estipula que la Institución Educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por dicha ley.

Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutore/as, alumno/as, ex alumno/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la Institución.

Desarrollaremos un trabajo que nos acerque a descubrir el grado de conocimiento de la ley de responsabilidad civil , sobre todo el Art.1.117 C.C y/o el Art.1109 del C.C., que tienen los profesores/as de educación física y sobre normativas y/o reglamentaciones que competen a la jurisdicción específica donde trabajan los profesores/as que investigaremos.

1.7. HIPÓTESIS

El nivel de conocimiento de la responsabilidad civil del profesor/a de educación física tiene relación con que los/as profesores/as de educación física del primer ciclo de la escuela primaria no varíen en la elección de estilos de enseñanza más participativos.

1.8. OBJETIVOS

General:

Determinar si existe relación entre el conocimiento sobre responsabilidad civil del/la profesor/a de educación física y su estilo de enseñanza en la clase.

Específicos:

- Caracterizar los estilos de enseñanza del profesor/a en la clase
- Establecer el nivel de conocimiento que poseen los/as profesores/as de educación física respecto a la responsabilidad civil.

2. SEGUNDA PARTE: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño y estudio

Nuestra investigación se centró en un diseño no experimental, porque se observaron los fenómenos en su contexto natural, se registraron datos, sin intervención del investigador sobre las variables.

Según el estado de arte y el nivel o tipo de conocimiento que alcanzó nuestro diseño fue descriptivo porque según Hernández Sampieri, Batista y Collado (1991), estos estudios miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Luego nuestro estudio se transformó en correlacional porque se intentó medir las dos variables de nuestro trabajo para ver si están o no relacionadas.

Según el tiempo que llevó nuestra investigación fue sincrónico porque se hizo un corte sagital y se investigó en un momento preciso. Durante las semanas del cuatro al veinte de diciembre en que se realizaron las entrevistas a los profesores/as.

Según la búsqueda de conocimientos nuestra investigación fue aplicada (práctica) ya que persigue fines más directos y de aplicación inmediata en la práctica profesional cotidiana.

Según el tratamiento de los datos es cualitativo ya que los datos no son medibles en expresión numérica.

Según el contexto del dato nuestra investigación fue de campo porque se llevó a cabo en una situación real determinada al entrevistar el trabajo específico de los profesores/as de educación física en sus clases.

2.2. Matriz de datos

La variable (V1): nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil docente, la desarrollamos a partir de un cuestionario (*) expuesto en la sección de anexo de nuestro trabajo.

V 2: Estilos de Enseñanza (*)

Valor (R): Estilos no participativos ⁽¹⁾

Estilos participativos ⁽²⁾

Indicadores

Dimensiones:

⁽¹⁾ – D1- Utilización de comando directo

- D2- Utilización de asignación de tareas

⁽²⁾-D1- Utilización de estilos individualizadores

- D2- Utilización de estilos participativos

- D3- Utilización de estilos cognitivos

- D4- Utilización de estilos de enseñanza creativos

Valor(R)

(1) D1- Profesor/a transmisor de contenidos

Todos realizan los mismos ejercicios a la vez

Igual ritmo de aprendizaje para todos por igual

Decisiones centradas en el docente

Ritmo de la clase para ejecutar las consignas al unísono.

Preocupación por la organización formal e idéntica para todos.

D2- Poca autonomía de los alumnos/as en las clases

Planificación dirigida e inalterable por grupos

Decisiones centradas en el docente

Preocupación por la organización de los grupos

Respuesta de los alumnos/as al unísono.

(2) D1- Cada alumno/a trabaja a su ritmo

Alumno/a protagonista

Tareas individuales

Se tiene en cuenta los intereses de los alumnos/as

Autoevaluación como herramienta de conocimiento del propio
sujeto

Diagnóstico inicial para individualizar falencias.

D2-Trabajo con el acento en la ayuda entre los compañeros

Las relaciones entre ejecutantes y observadores se mejoran
evitando la rivalidad

Participación responsable en la enseñanza

Presentación de tareas que puedan ser corregidas por todos

Tareas que faciliten su análisis crítico y favorezcan su
aprendizaje

Utilización de ayudas en la ejecución favorece la valoración de los resultados obtenidos por los partícipes

D3-Enseñanza mediante la exploración

Enseñanza mediante el descubrimiento

Utilización de resolución de problemas creando disonancia cognitiva.

No se dan soluciones a los problemas planteados.

D4- Pérdida del protagonismo del docente en su enseñanza

Incentiva la creación en la ejecución

Deshecha la ejecución de modelos estereotipados

Favorece el pensamiento divergente en el alumno/a

Posibilita el trabajo creativo en grupos.

Procedimiento: preguntar al profesor/a.

2.3 Fuentes de datos

En nuestra investigación se utilizaron fuentes primarias ya que se obtuvieron directamente a través de la realidad misma, a través de entrevistas individuales como instrumento de recolección de datos.

La elección del tipo de fuentes se eligió teniendo en cuenta que el costo económico estuvo acorde a los disponibles por la investigadora ya que no se requirieron gastos materiales. Los tiempos y plazos fueron los estipulados por la investigadora por eso hubo oportunidad. Existió calidad y riqueza en los datos porque los profesores/as entrevistados/as reflejaron fielmente la manifestación del hecho, relacionando gran calidad los datos obtenidos.

Resultó apropiado utilizar las entrevistas individuales para tener una idea más clara sobre las opiniones de los profesores/as sin intermediarios siendo positivo que la investigadora también sea profesora de educación física para poder acotar la distancia en las realidades laborales. También acoto el tiempo de recolección de información. Tuvimos garantizada la accesibilidad para poder investigar y aplicar la entrevista de los profesores/as dentro de las escuelas y en ese ámbito donde se observa el trabajo de los profesores/as de educación física tuvimos viabilidad de los datos y factibilidad en los objetivos a alcanzar. Las entrevistas se realizaron con un cuestionario estructurado, semidirigido que sirvió como guía para la entrevistadora para agilizar los tiempos de la entrevista, aunque reduce gradualmente el campo de información registrado.

2.4 Universo y muestra

Según Samaja (1993), si a los materiales se los estudia científicamente, ellos son una parte (muestra) de un todo mayor (universo) y, en consecuencia aquellos materiales importan en tanto nos aportan conocimiento de su universo.

El tipo de muestra elegida ha sido no probabilística, ya que son muestras dirigidas que suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, no puede representar a todo el universo. Según Padua (1982) las muestras no probabilísticas tienen muchas desventajas, no se puede calcular con precisión el error estándar, no se puede calcular con qué nivel de confianza hacemos una estimación. Sin embargo, continúa Padua (1982), muchas veces resultan de utilidad en términos de inmersión por parte del investigador en el tema. La elección de nuestra muestra fue intencional ya que el investigador eligió las escuelas según su cercanía a ellas para agilizar el trabajo de campo y causal porque no se conocían con anterioridad a los profesores/as entrevistados/as.

El universo elegido para nuestro trabajo fue: profesores/as de educación física que trabajen en escuelas de nivel primario con alumnos del primer ciclo.

La muestra se realizó con veinte profesores/as de educación física del primer ciclo de diez escuelas primarias de gestión privada del centro del Municipio de Morón provincia de Bs. As.

2.5 Instrumentos para la producción de datos

La recopilación de los datos se obtuvo a través de la entrevista individual caracterizada por un contacto directo entre el investigador y los entrevistados/as, con la utilización de un cuestionario cerrado que tiene preguntas de alternativas fijas, llamadas comúnmente cerradas, pues en ellas solo se otorga al entrevistado/a la posibilidad de escoger entre un número limitado de respuestas posibles que permitió economizar tiempo a nuestra investigación y dinamizar la tarea del profesor/a.

Si bien el cuestionario se presentó como uno solo, lo confeccionamos en dos partes, para identificar los estilos de enseñanza el cuestionario fue confeccionado por el autor de nuestro trabajo de investigación y el nivel de conocimiento que tienen los profesores/as con respecto a los principales puntos de la responsabilidad civil fue seleccionado del trabajo de investigación de López (2007).

Tal como recomienda Padua (1982) nuestros entrevistados/as fueron informados con anterioridad de los objetivos de nuestra investigación y alentados/as a participar destacando la importancia de nuestra investigación.

Otras recomendaciones de Padua (1982) que seguimos fueron organizar el orden de las preguntas y controlar el tamaño del cuestionario para que no sea largo y tedioso en responder, ni corto y pobre en la información arrojada. El tiempo estimado para la realización del cuestionario fue aproximadamente de quince minutos.

En el apartado de anexo (ver planillas en anexo 1), se detalló el cuestionario que se utilizó para realizar las entrevistas.

2.6 Plan de actividades en contexto

Nuestro trabajo de investigación se llevó a cabo en escuelas de educación primaria (en contexto de terreno). Para desarrollar la investigación presentaremos una posición interactiva, ya que encuestamos directamente a los/as profesores/as de educación física elegidos/as.

Nuestro plan de actividades tuvo el siguiente cronograma para especificar las actividades que desarrollamos durante el trabajo de campo.

ACTIVIDADES	FECHA
Encuentro con directivos para solicitar autorización, días y horarios para realizar la entrevistas a los profesores/as de educación física	Del 11 al 29 de noviembre de 2013
Comunicación con los profesores/as de educación física para acordar fecha y horario de las entrevistas	Del 11 al 29 de noviembre
Realización de las entrevistas	Del 4 al 20 de diciembre
Tratamiento y análisis de los datos obtenidos	Del 21 al 28 de diciembre

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Siguiendo la explicación del autor Samaja (1993) nuestra investigación al ser descriptiva tuvo un tratamiento y análisis de los datos centrado en la variable (V). Es decir, cómo se comportó nuestra unidad de análisis (profesores/as de educación física del primer ciclo de la escuela primaria) con respecto a cada valor de las variables:

- Nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil
- Estilos de enseñanza utilizados en las clases de educación física.

Y cómo se asociaron entre sí los valores de una variable en relación con la otra variable.

Para graficar la información obtenida, utilizamos tablas para volcar los datos obtenidos. Dichas tablas se encuentran en anexo.

Índices (correspondencia entre dimensiones y variables)

Variable 1: Nivel de conocimiento sobre Responsabilidad Civil

Ítems	Variable : Nivel de conocimiento
1	¿Ha realizado capacitaciones/cursos sobre R.C. docente?
2	¿Ha consultado material bibliográfico sobre R.C. docente?
3	Nº de rtas. Correctas (Responsabilidad civil-generalidades)
4	Nº de rtas. Correctas (art. 1117 c.c.)
V (v1)	
Alto	Todas las rtas. Afirmativas- Todas las respuestas correctas

Medio	Al menos una rta. Afirmativa – Mayoría de respuestas correctas
Bajo	Al menos una rta. Negativa- Igualdad o mayoría de rtas. Incorrectas
Nulo	Ninguna rta. Afirmativa- Ninguna respuesta correcta

Variable 2: Estilos de enseñanza

Ítems	Variable :Estilos de enseñanza
1	Cuando planifica, piensa en el estilo de enseñanza?
2	Relación del estilo de enseñanza : No participativo - Participativo con la probabilidad de accidentes
3	Las causas que aumentan el riesgo de accidentes influyen en la elección del estilo de enseñanza?
V (v2)	
Alto	Elección de respuesta (siempre) - mayoría de opciones (mucha)
Medio	Elección de respuesta (siempre o a veces) – Mayoría de opciones

	(mediana)
Bajo	Elección de respuesta (a veces o nunca) – Mayoría de opciones (poca/o)
Nulo	Elección de respuesta (nunca)- Mayoría de opciones ninguna o nada

3. TERCERA PARTE: Análisis y conclusiones

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los resultados

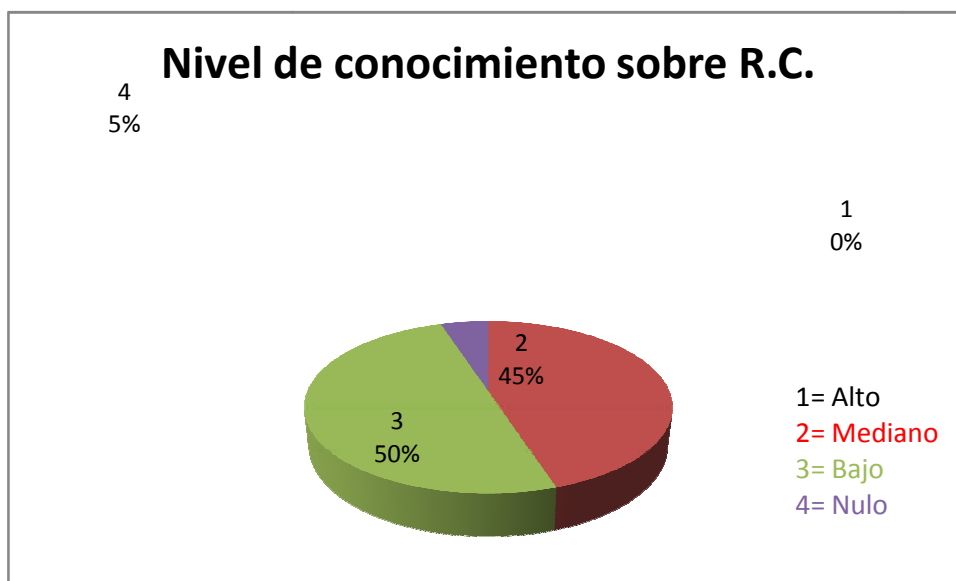
Variable 1: nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil

-En cuanto a un alto nivel de conocimiento, ninguno/a de los profesores/as entrevistados conocía la totalidad de las preguntas, surgieron dudas sobre todo en las afirmaciones que tenían que descubrir como falsa o verdaderas y mucho más en las que estaban relacionadas con el art.1117 del C.C .Un profesor sugirió que la entrevista tendría que haber contado con un instructivo sobre los principales artículos de responsabilidad civil.

-El nivel medio y bajo estuvo muy parejo solo hubo una diferencia del 5% dando al nivel bajo el 50% con una diferencia mayor que el medio con el 45%. Al entrevistar a los profesores/as se notó gran inseguridad ante las preguntas y/o afirmaciones que tenían que responder.

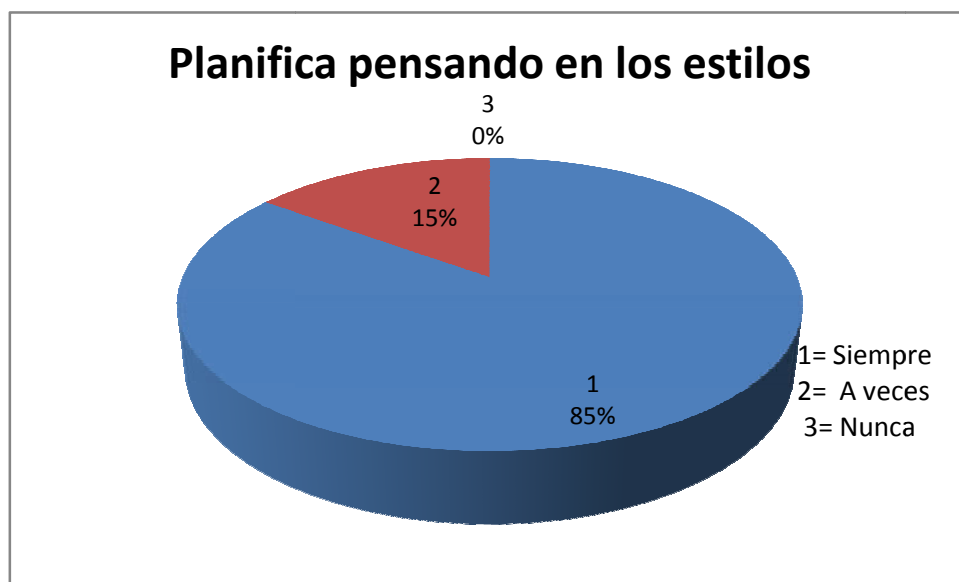
-Sólo existió el 5% de la muestra que no pudo contestar bien ninguna de las preguntas

y/o afirmaciones.



Variable 2: Estilos de enseñanza

-En relación al ítem 1 (si planifica pensando en los estilos de enseñanza), el 85% de la muestra contestó que siempre planifica su clase pensando en el estilo de enseñanza que utilizará, mientras que el 15% lo hace a veces.



-En relación al ítems 2 donde a los entrevistados se les preguntó qué relación existe entre un estilo de enseñanza (No participativo o Participativo) con la probabilidad de accidentes que puedan ocurrir durante las clases con alumnos/as del primer ciclo de la escuela primaria. Es así que 1% de la muestra contestó que hay mucha relación con los estilos no participativos y el 5% en relación a los estilos participativos.

Dentro de un nivel medio (hay una mediana relación entre el tipo de estilo y los accidentes que puedan ocurrir), El 16% contestó para los estilos no participativos y el 67% para los participativos.

Para los que eligieron una baja relación el 50% son para los estilos no participativos y el 24% para los participativos.

Por último, para los que eligieron que no hay relación, es decir que los accidentes no están directamente relacionados con los estilos de enseñanza que pueda utilizar el profesor/a dio como resultado el 33% para los estilos no participativos y el 4% para los participativos. Podríamos decir que para los estilos no participativos es mayor el porcentaje, en relación a los participativos, en donde hay una baja o nula relación entre los estilos de enseñanza y la probabilidad de accidentes, en cambio para los estilos participativos existe un mayor porcentaje en una alta y mediana relación entre los estilos de enseñanza y la posibilidad de que se produzcan accidentes durante las clases de educación física. Podríamos terminar reflexionando que cuanto mayor la autonomía de los alumnos/as, menor protagonismo del profesor/a aumenta la relación entre estilo de enseñanza a elegir por el profesor y la posibilidad de accidentes. Por el contrario cuanto menos autonomía de los alumnos/as, mayor protagonismo del profesor, disminuye la relación entre el estilo de enseñanza y la posibilidad de accidentes. Herrador y Latorre (2005), destacan entre otros, como uno de los motivos fundamentales que favorecen el incremento del número de accidentes deportivos, a la aplicación de nuevos estilos de enseñanza menos directivos, donde el índice de imprevisibilidad en las acciones

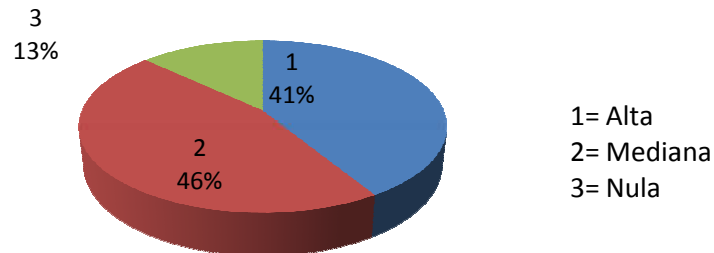
aumenta. Por otro lado del estudio de los autores Aisenstein, Ganz y Percyk (2002), se afirma que en las clases de educación física aparecen de modo insuficiente estrategias que promuevan aprendizajes autónomos. En el 13,4% de los casos (15,3% en escuela pública y 12,5% en privada) ¿Podríamos pensar entonces a partir de los resultados obtenidos en este ítem, que los profesores /as eligen estilos de enseñanza creyendo que pueda existir una relación con la probabilidad de accidentes?





-En relación al ítem 3 donde se les preguntó a los entrevistados si algunas causas relacionadas con los riesgos de accidentes, con la organización de la clase o en relación al protagonismo del profesor/a pueden influir a la hora de elegir el estilo de enseñanza con el que se va a enseñar, el 41% de la muestra respondió que hay una alta influencia, el 46% respondió que hay una baja influencia y el 13% contestó que no influyen esas causas para elegir un estilo sobre otro.

Relación entre causas y elección de los estilos



-Relación entre el nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil y la cantidad de veces que planifica pensando en el estilo de enseñanza que utilizará:

Medio: de los 9 entrevistados que tuvieron un nivel medio en cuanto a su conocimiento:

- 8 profesores/as contestaron que siempre planifican pensando en el estilo de enseñanza que utilizará para dar su clase. Solo un profesor contestó que a veces planifica pensando en el estilo de enseñanza.

Bajo: de los 10 profesores/as que tuvieron un bajo nivel de conocimiento:

- 8 profesores planifican siempre pensando en el estilo de enseñanza que utilizarán. Mientras que 2 lo hacen a veces.

Nulo: 1 entrevistado arrojó este resultado:

- contestó que siempre planifica pensando en el estilo de enseñanza que utilizará.

En esta relación no se observó diferencia en cuanto al nivel de conocimiento ya que entre un conocimiento medio y bajo solo hubo una diferencia de 1, a pesar de su nivel de conocimiento la mayoría planifica pensando en el estilo de enseñanza que utilizará en sus clases.

-Relación entre el nivel de conocimiento y la elección del estilo de enseñanza de acuerdo a la relación que pueda existir con la probabilidad de accidentes:

Medio: de los 9 entrevistados que tuvieron un nivel medio:

- Contestaron con 1 opción para mucha relación en estilos no participativos y 5 opciones para mucha relación en estilos participativos
- Contestaron con opciones de mediana relación ,12 para no participativos y 49 para estilos participativos.
- Contestaron con opciones de poca relación ,26 para no participativos y 20 para participativos.
- Contestaron con opciones de ninguna relación, 6 para no participativos.

Bajo: de los 10 entrevistados con bajo nivel:

- Contestaron 0 opción en mucha relación para estilos no participativos y 4 para estilos participativos.
- Contestaron con 3 opciones para mediana relación en estilos no participativos y 47 para mediana relación en estilos participativos.
- Contestaron con 17 para poca relación en estilos no participativos y 10 para estilos participativos.

- Contestaron con 25 opciones para ninguna relación en no participativos y 8 en participativos.

Nulo: solo un entrevistado fue nulo en su nivel de conocimiento:

- Contestó 5 opciones para poca relación en no participativos y 7 en mediana relación y 2 para ninguna relación en participativos.

Observamos que a partir de la relación, coincidió con un aumento de valores entre los que tienen un conocimiento medio y bajo. Los que tienen un conocimiento medio aumentaron los valores en mayor y mediana relación entre los estilos participativos en cambio en los que tuvieron un nivel bajo incrementaron los valores en los que tienen poca y ninguna relación.

-Relación entre el nivel de conocimiento y las posibles causas que influyen en la elección de los estilos de enseñanza:

Medio: para los 9 entrevistados con un nivel medio los resultados fueron:

- Contestaron un total de 35 causas que influyen mucho para elegir un estilo de enseñanza.
- Contestaron un total de 19 causas que influyen poco.
- Contestaron 0 a la opción de que ninguna causa influye

Bajo: de los 10 entrevistados con este nivel:

- Contestaron a que un total de 11 causas influyen mucho
- Contestaron que un total de 31 causas influyen poco

- Contestaron que un total de 12 causas no influyen en la elección de los estilos de enseñanza.

Nulo: un solo entrevistado con este nivel:

- Contestó que son 3 causas que influyen poco y 3 que no influyen nada en la elección del estilo de enseñanza.

En esta relación se observó que cuanto más conocimiento sobre responsabilidad civil mayor es el número de causas en relación a la probabilidad de accidentes que influyen en la elección del estilo de enseñanza a utilizar en las clases de educación física.

3.2 Conclusiones

A través de nuestro trabajo pudimos caracterizar a los estilos de enseñanza (nuestro primer objetivo) dividiéndolos en dos grupos, los no participativos donde no existe autonomía de los alumnos/a y hay gran protagonismo del profesor/a y en participativos donde hay autonomía y protagonismo de los alumnos/as y en donde el profesor/a solo guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de nuestra matriz de datos arrojaron una tendencia de los profesores/as de educación física entrevistados/as a elegir a los estilos de enseñanza no participativos como aquellos que tienen una menor probabilidad de riesgos de accidentes y no así a los estilos de características participativas donde los asociaron a un riesgo mayor de accidentes durante las clases.

Con respecto a nuestro segundo objetivo, (establecer el nivel de conocimiento que hay entre los profesores/as de educación física), los resultados arrojaron que no hubo profesores/as con un alto nivel de conocimiento, mientras que el nivel medio y bajo fue más parejo sólo un 5%, más del nivel bajo con respecto al medio. Mientras hubo un profesor que arrojó un nivel nulo de conocimiento.

A través del contacto directo entre el entrevistador y los profesores/as se pudo indagar cuanto conocen sobre la ley de responsabilidad civil docente y se notó en la mayoría de las preguntas y/o afirmaciones muchas incertidumbres en las respuestas correctas. En muchos casos el entrevistado/a pedía al entrevistador que respondiera la pregunta para saber cuál era la correcta.

Por otro lado pudimos observar que a partir de la relación entre estilos de enseñanza y nivel de conocimiento nos encontramos que con un nivel de conocimiento medio, prefieren elegir estilos no participativos por cuanto los consideran con menor riesgos de accidentes en cambio con un nivel bajo la

tendencia cambia, hay un incremento en elegir estilos participativos relacionándolos con una menor relación con riesgos de accidentes.

Luego de obtener estos resultados pudimos concluir diciendo que el nivel de conocimiento sobre responsabilidad civil con las derivaciones legales influyen en la elección y variabilidad de estilos de enseñanza que el profesor/a elige para sus clases de educación física, asociando a un estilo participativo con una mayor influencia de riesgos de accidentes, no así los de carácter no participativos.

El que tiene un mayor o alto nivel de conocimiento pareciera que no quiere proponer estilos donde los alumnos/as tengan mayor autonomía en contraste con los que tienen menor conocimiento.

Con el resultado de nuestro trabajo, reflexionamos: si tener un mayor conocimiento garantiza una mayor seguridad para elegir y mejorar el trabajo profesional de los profesores/as o por el contrario es una traba que obstaculiza para profundizar e innovar.

Por otro lado, ¿son suficientes las capacitaciones sobre responsabilidad civil e incluso sobre estilos de enseñanza que los profesores de educación física cuentan a lo largo de su carrera profesional?

¿Está abierto el debate sobre las implicancias legales en el trabajo de los profesores/as de educación física en relación a las exigencias didácticas de directivos y/o inspectores?

Seguramente nuestro trabajo de investigación fue una llave más para seguir probando y de esta manera seguir profundizando los interrogantes que nos quedaron por analizar. Así como también plantear si en los establecimientos educativos cuentan con preparación para desarrollar protocolos ante eventuales accidentes y si trabajan en la prevención (gestión de riesgo) Este podría ser un paso más para acompañar la tarea que desarrollan los

profesores/as de educación física durante sus clases ante los riesgos constantes a los que se tienen que someter.

3.3. Sugerencias

Para futuros trabajos de investigación relacionados con las variables que desarrollamos en nuestro trabajo sugerimos relacionar la variable de estilos de enseñanza con otras variables que puedan incidir en aumentar los riesgos de accidentes como pueden ser los espacios físicos de trabajo donde se desarrollan las clases de educación física. Por otro lado sugerimos complementar la investigación con un período de observación del trabajo de los profesores/as de educación física para ampliar las entrevistas que realizamos en nuestro trabajo como así también la cantidad de entrevistados para mejorar la muestra. También se podría pensar en variar la unidad de análisis especificando las características de los profesores/as de educación física (por ejemplo por la antigüedad en la docencia)

4. ANEXO

4.1. Cuestionario

Escuela: _____

El siguiente cuestionario forma parte de un estudio de investigación que llevamos a cabo en la licenciatura de Actividad física y Deportes de la Universidad de Flores.

Estilos de enseñanza

Marcar con una X lo que corresponda

1) Cuando planifica su clase de educación física con un curso de 1^{er} ciclo de la escuela primaria, piensa en el estilo de enseñanza que implementará:

Siempre ___ A veces ___ Nunca ___

2) De acuerdo a los estilos de enseñanza utilizados durante su clase con 1^{er} ciclo, complete (con una X) el nivel de relación con la probabilidad de accidentes.

Estilos de enseñanza	Probabilidad de Accidentes
No participativos	Mucha mediana poca ninguna
Todos/as realizan los mismos ejercicios a la vez	___ ___ ___ ___
Decisiones centradas en el profesor/a	___ ___ ___ ___
Preocupación por la organización idéntica para todos/as	___ ___ ___ ___
Poca autonomía de los/as alumnos/as	___ ___ ___ ___

Planificación dirigida e inalterable por grupos	_____
Participativos	Mucha mediana poca ninguna
Cada alumno/a trabaja a su ritmo	_____
Tareas individuales	_____
Se tiene en cuenta los intereses de los alumnos/as	_____
Tareas que puedan ser corregidas entre los alumnos/as	_____
Enseñanza mediante el descubrimiento	_____
El docente no da soluciones a los problemas planteados	_____
Pérdida del protagonismo del profesor/a	_____
El docente posibilita el trabajo creativo en grupos	_____
Enseñanza mediante la exploración	_____

3) Conteste (con una X) si las siguientes causas influyen en el estilo de enseñanza que usted elige durante su clase con 1^{er} ciclo.

Causas de elección de los estilos de enseñanza	Influyen		
	Mucho	Poco	Nada
Por la mayor o menor probabilidad de riesgo de accidentes	_____	_____	_____
Por la poca o mucha predictibilidad en las respuestas de los alumnos/as con la consecuente probabilidad que se produzcan accidentes	_____	_____	_____
Pensando en disminuir la cantidad de accidentes y las posibles acciones legales	_____	_____	_____
Pensando en que una organización de los alumnos/as idéntica para todos disminuye los riesgos	_____	_____	_____
Por la experiencia profesional en la utilización de un estilo con baja probabilidad de accidentes sobre otros.	_____	_____	_____
Teniendo en cuenta la autonomía de los alumnos/as que pueda incidir en mayores riesgos.	_____	_____	_____

Marcar con X la respuesta correcta (*)

1) ¿Ha realizado capacitaciones/cursos sobre responsabilidad civil docente?

No ____

Si ____ ¿cuáles? _____

2) ¿Ha consultado material bibliográfico sobre responsabilidad civil?

No ____

Si ____ ¿cuál? _____

—

3) Coloque V (verdadero) F (falso) N/S (si desconoce la respuesta)

a) Se entiende por responsabilidad el deber de dar cuenta a otro del daño que se le ha causado _____

b) la responsabilidad civil consiste en una indemnización o resarcimiento de carácter económico _____

c) La responsabilidad civil conlleva sanciones y castigos como la privación de la libertad y las multas _____

d) Para sostener la existencia de la responsabilidad civil debe existir entre otros factores, el daño _____

e) Un docente puede ser demandado en función al daño moral sufrido por un alumno _____

f) En responsabilidad civil el daño siempre debe ser material _____

g) En virtud del Art.1.109 (C.C.) un docente podrá ser demandado por daños causados por un alumno a su cargo por terceros____

4) El abordaje de los distintos componentes de la comunidad educativa (titulares del establecimiento, directivos, docentes, etcétera) ha variado sustancialmente por la modificación del art.1117 (C.C.) por ley 24.830.

Marcar con una cruz la respuesta elegida

4.1. Ámbito espacial de la norma. Si un daño ocurre dentro del establecimiento la responsabilidad será:

a) El titular del establecimiento _____

b) Del docente a cargo_____

c) De ambos_____

d) No sabe_____

4.2 Ámbito temporal de la norma. El docente no será civilmente responsable si el accidente ocurre inmediatamente terminada su clase.

a) Correcto_____

b) Incorrecto_____

c) No sabe_____

4.3 El profesor/a a cargo del grupo ante un accidente queda libre de culpa cuando se demuestra:

a) El caso fortuito_____

- b) La fuerza mayor_____
- c) La culpa de terceros_____
- d) No sabe_____

4.4 En su nueva redacción, el Art.1.117 (C.C.) introduce la presunción para:

- a) Daños causados por alumnos_____
- b) Daños sufridos por alumnos_____
- c) Daños causados y sufridos por alumnos_____
- d) No sabe_____

4.5 La edad. La nueva ley establece que los titulares de los establecimientos serán responsables por los alumnos:

- a) Menores de 21 años que se encuentren en nivel inicial, primario o secundario__
- b) Menores de 18 años que se encuentran en nivel inicial. Primario o secundario__
- c) Menores de 21 años__
- d) No sabe__

4.6 En caso de acciones legales:

- a) Es el demandante que deberá demostrar la responsabilidad del profesor/a__

b) Es el profesor/a que deberá demostrar su ausencia de responsabilidad____

c) Es el directivo que deberá demostrar la ausencia de responsabilidad____

d) No sabe____

i

(*) Cuestionario basado en el trabajo de responsabilidad civil de López (2007)

Tabla de distribución de frecuencias .Responsabilidad civil	
V (v1)	Frecuencias
Alto	0
Medio	10
Bajo	9
Nulo	1

Cuadro de frecuencias entre la relación de la variables y dimensiones.

Estilos de enseñanza														
Prof.	Ítem 1 Planifica : Siem. A vec. Nunc.			Ítem 2 Relación estilo- riesgo de accidente No participativo Participativo Muc. Med.Poc.Nin Muc.Med.Poc.Nin.						Ítem 3 Causas, influyen en elección de estilos? Mucho Poco Nada				
	1	x						5		9			1	5
2	x						5		9			1	5	

3	x					2	3		1	4	4		3	3
4	x					2	3		1	4	4		3	3
5	x					2	3		1	4	4	4	2	
6	x				2	1	2	1	5	3		4	2	
7	x				2	1	2	1	5	3		4	2	
8		x			1	2	2	2	6	1		3	2	1
9		x			1	2	2	2	6	1		3	2	1
10	x				1	4		1	5	3		4	2	
11		x		1		2	2		5	4		2	4	
12	x				5				7	2			3	3
13	x				3	2			6	3		5	1	
14	x				5				3	6			2	4
15	x						5		9			1	5	
16	x				1	4			7	2		2	4	
17	x				2	3			7	2		2	4	
18	x					5		1	8			6		
19	X				2	3			7	2		2	4	
20	X					5		1	8			6		

Nivel de conocimiento de responsabilidad civil Tabla de frecuencias

Prof.	Ítem 1 Realizó cap./cursos?		Ítem 2 Consultó bibliografía?		Ítem 3 Generalidades		Ítem 4 Art.1.117(C.C.)		Nivel de Conoc. Res.Civ.
	No	Si	No	Si	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrecta	
1		x		x	3	4	1	5	Bajo
2		x		X	3	4	1	5	Bajo
3	x		X		3	4	1	5	Bajo
4	x		X		3	4	1	5	Bajo
5	x		X		3	4	1	5	Bajo
6		x		X	5	2	1	5	Medio
7		x		X	5	2	1	5	Medio
8		x		X	3	4	2	4	Bajo
9		x		X	3	4	2	4	Bajo
10		x	x		4	3	2	4	Medio
11	x		X		5	2	1	5	Medio
12	x			X		7		6	Nulo

13	x	X	5	2	2	4	Medio
14	x	x	2	5	2	4	Bajo
15	x	x	3	4	1	5	Bajo
16	x	X	3	4	3	3	Bajo
17	x	x	3	4	3	3	Medio
18	x	X	4	3	3	3	Medio
19	x	x	3	4	3	3	Medio
20	x	X	4	3	3	3	Medio

5. Bibliografía

- Aisenstein, A., Ganz, N. & Percy, J. (2002). La enseñanza del deporte en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila. Material interno de la cátedra de EFI 1. Facultad de Educación física, UFLO. Inédito.
- Albornoz, O. (2000). El Profesor de Educación Física y su Responsabilidad Civil. Mendoza, Argentina: Editora del Este.
- Angriman, M. (2011). Legislación de la actividad física y el deporte: Doctrina y Jurisprudencia. Tercera edición. Buenos Aires: Stadium.
- Cimalando, B. (2011). En sólo 4 años, las lesiones en el colegio aumentaron el 43%. 14 de marzo de 2011. Revista digital Clarín Sociedad. Edición N°2405.
- Contreras Jordán, O. (s/f). Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista. Material interno de la cátedra de EFI 1. Facultad de educación física, UFLO. Inédito.
- Gañán, N. (2002). Los estilos de enseñanza en Educación física: relación entre los que aplican los docentes al enseñar y los que utilizan sus alumnos en las prácticas pedagógicas. Trabajo de investigación de final de carrera de licenciatura en Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores. Inédito.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Batista Lucio, P. (1991) Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- La Torre, P. & Herrador, J. (2005). El centro escolar como ergosistema saludable: Riesgos en relación con los recursos materiales y didácticos, espacios y equipamiento deportivo en educación física. Revista digital Ef. Deportes. Buenos Aires. Año 10. N°82. Marzo de 2005.
- López, N. (2007). Responsabilidad civil de los profesores de educación física en el ámbito educativo formal. Trabajo de investigación de final de carrera de la licenciatura en Actividad Física y deporte. Universidad de Flores. Inédito.
- Monroy, A. & Rodríguez, G. (2008). El profesor de educación física y su responsabilidad por lesiones de los alumnos durante el período de escolarización obligatoria. Artículo digital de www.efdeportes.com.ar
- Mosston, M & Asworth, S. (1993). La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Editorial hispano-Europa. Barcelona

-
- Mosston, M. (1982). La enseñanza de la Educación Física. Editorial Paidós. Barcelona.
- Notarnicola, V. (2011). El profesor de educación física y su responsabilidad civil .Argentina. Revista digital www.efdeportes.com.ar
- Padua, J. (1982) .Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: F.C.E.
- Rossello, O. (2014). Actualización en Gestión del riesgo en actividades físicas y deportivas en la naturaleza. Universidad Nacional de San Martín. Inédito.
- Rossello, O. (2013). “Legislación de la Actividad física y deporte”. Material interno de la Facultad de Actividad Física y Deporte, Uflo. Inédito.
- Sagarna, F. (1986).Responsabilidad de los docentes y de los Institutos de enseñanza. Editorial De Palma. La ley 24.830.Nuevo régimen de la Responsabilidad civil de los propietarios de establecimientos educativos.J.A.1997-3-939.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.