

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



**FIABILIDAD DE LA ESCALA DE LA PRESENTACION DE LAS TAREAS EN  
LA CLASE DE EDUCACION FISICA**

**PRESENTA:**

**CARLOS CESAR MUÑOZ GARZA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MASTER EN CIENCIAS DEL EJERCICIO  
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE EN LA  
INFANCIA Y EN ADOLESCENTES**

**SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N.L. JUNIO DEL 2014**

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA  
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



**TESIS**

**FIABILIDAD DE LA ESCALA DE LA PRESENTACION DE LAS TAREAS EN  
LA CLASE DE EDUCACION FISICA.**

**PRESENTA**

**LIC. CARLOS CESAR MUÑIZ GARZA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MASTER EN CIENCIAS DEL EJERCICIO  
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE EN LA  
INFANCIA Y EN ADOLESCENTES.**

**ASESORES PRINCIPALES:**

**DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ**

**MC ABRIL ABRIL CANTU BARRUETO**

**COASESORES:**

**DRA JEANETTE M. LOPEZ WALLE**

**DR. JOSÉ ALBERTO PÉREZ GARCÍA**

Tesis de Maestría



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



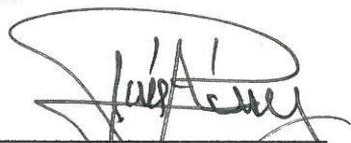
Los miembros del Comité de Tesis de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis "FIABILIDAD DE LA ESCALA DE LA PRESENTACION DE LAS TAREAS EN LA CLASE DE EDUCACION FISICA. ": realizado por el alumno Carlos Cesar Muñiz Garza, con número de matrícula 1103277, sea aceptada para su defensa como opción de obtención al grado de Maestro en Ciencias del Ejercicio con especialidad en la Educación Física y Deporte en la infancia y la adolescentes.

**COMITÉ DE TESIS**

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. José Leandro Tristán Rodríguez**  
**Asesor Principal**

  
\_\_\_\_\_  
**MC ABRIL CANTU BARRUTO**  
**Asesora Principal**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Jeanette Magnolia López Walle**  
**Co-Asesora**

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. José Alberto Pérez García**  
**Co-Asesor**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Jeanette Magnolia López Walle**  
**Subdirectora de Posgrado de la**  
**Facultad de Organización Deportiva**

**Nuevo León, Junio del 2014**

## ÍNDICE

MARCO TEORICO.....	7
Presentación de las tareas.....	7
Importancia de la presentación de las tareas.....	8
Clasificación de los tipos de la presentación de las tareas.....	9
Responsabilidad.....	10
Componentes de la presentación de las tareas.....	10
Mejora de la claridad de comunicación.....	11
Escoger una forma de comunicación.....	12
Sugerencias para desarrollar las habilidades de la presentación de las tareas:.....	13
Estudios sobre la presentación de las tareas.....	14
OBJETIVO DE LA TESIS.....	16
MÉTODO.....	16
Participantes.....	16
Instrumentos.....	19
Procedimiento.....	19
Análisis de los datos.....	19
Análisis de fiabilidad.....	20
Resultados.....	20
Correlaciones.....	22
Discusión y Conclusión.....	23
Referencias.....	24
Tablas	
Tabla 1.....	18
Tabla 2.....	20
Tabla 3.....	21
Tabla 4.....	22

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco primeramente a Dios que me dio la vida y que permite que me realice, dejando que tome mis propios criterios en mí vida. A mis padres Matías Muñiz Ramírez y Graciela Garza de León por su grande apoyo y amor que he recibido en toda mi vida, por toda si paciencia. También a mis hermanos Jorge Matías por ser mi hermano el mayor que siempre he admirado a Diego Eduardo por su gran valentía en la vida, por ser una persona que se puede levantar de cualquier obstáculo y Julio Alberto Abdel Muñiz Garza por su perseverancia en Dios por ser una gran persona en la cual puedas confiar.

Agradezco, a mi asesor principal el Doctor José Leonardo Tristán Rodríguez por su gran apoyo y paciencia en el trabajo así como a la MC Abril Cantú Berrueto por su gran apoyo en este trabajo para la obtención del Título en Maestría en Ciencias en Educación Física en Adolescentes y niños. A mi novia Mayra Sarahi Elizondo Martínez por su gran amor y compañía estos años. A mis abuelos, tíos primos y amigos por siempre apoyarme.

## **Introducción**

La investigación que se presenta aborda la validación del cuestionario de la presentación de las tareas, este cuestionario es sobre como el Maestro de Educación Física presenta su clase con los alumnos de 5to y 6to año. El cuestionario cuenta con 13 preguntas como: si el Maestro informa en que enfocarse, o si retroalimenta a los alumnos, entre otras preguntas. El objetivo de la investigación es: presentar la fiabilidad del cuestionario de la presentación de las tareas en alumnos de 5to y 6to año de escuelas primarias.

Para el cumplimiento del objetivo se realizó la encuesta de la presentación de las Tareas en diferentes escuelas, en donde el alumno contesto libremente las 13 preguntas y se le presento una imagen de un corredor, mostrando la forma correcta de una salida de atletismo de velocidad.

El orden de la tesis está estructurado de la siguiente manera: Marco Teórico, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones y Referencias. La primera el Marco teórico nos explica lo que es la presentación de las tareas, los tipos de presentación de tareas, las investigaciones anteriores de este tema, entre más datos para respaldar esta tesis. El Método explica el objetivo y el instrumento de que vamos a validar, en los resultados nos muestra los análisis de los resultados, finalmente, se presentan las discusiones y conclusiones.

## **Marco teórico**

### **Presentación de las Tareas**

La Presentación de la información, es el comportamiento más importante del proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción (Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010), engloba las intervenciones verbales del profesor, como la explicación y presentación de las tareas, e incluye las intervenciones no verbales [demostración de un gesto técnico] (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2010). En la enseñanza de la Educación Física, normalmente, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Rink, 1994), ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Gusthart y Sprigings, 1989; Landin, 1994; Masser 1993; Rink, 1994; Rink, 2001; Rink y Werner, 1989).

Estudios recientes demuestran que el transmitir información de calidad sobre los objetivos del entrenamiento en la práctica es una de las principales preocupaciones de los entrenadores (Horton, Baker y Deakin, 2005; Potrac, Jones y Cushion, 2007). La presentación de la información, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción (Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010), al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el entrenador comunica a los jugadores lo que tiene que hacer y cómo hacerlo (Rink, 1994).

Las demostraciones que es una de las dimensiones de la presentación de las tareas (Gusthart, Kelly y Rink, 1997), que también se les conoce como modelación (Magil, 1993) son más favorables que la verbalización para la adquisición de información durante el aprendizaje de habilidades (Horn, Williams y Scott, 2002, Buchanan y Dean, 2010; Carroll y Bandura 1982). A nivel conductual, la investigación indica que la observación de un modelo/demostración facilita el aprendizaje motor, ya que permite a un individuo determinar las principales características espaciales y/o temporales de la tarea, lo que elimina la necesidad de crear una representación cognitiva de los patrones de la acción a través del ensayo y error (Buchanan y Dean, 2010; Carroll y Bandura 1982).

La presentación de la información, es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción (Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010), engloba las intervenciones verbales del profesor, como la explicación y presentación de las

tareas, e incluye las intervenciones no verbales (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2010). Por lo dicho anteriormente en la enseñanza de la Educación Física, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador, ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart, Kelly y Rink, 1997).

a) Una tarea implícita: una información limitada es aportada en la presentación de la tarea, sólo definiendo qué hacer en dicha tarea; b) una tarea genéricamente explícita: descripción general de la forma o el producto de la respuesta esperada; c) una tarea específicamente explícita: la definición de la tarea incluyendo criterios precisos que determinen el nivel de éxito. La presentación de las tareas motoras es uno de los más importantes, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el entrenador comunica a los jugadores lo que hacer y cómo hacerlo (Rink, 1994). La enseñanza de la Educación Física, normalmente, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Rink, 1994), ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Gusthart y Sprigings, 1989; Landin, 1994, Masser 1993; Rink, 1994; Rink, 2001; Rink y Werner, 1989)

La clase del Maestro de Educación Física por lo general comienza mediante la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas, o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender (Kelly y Melograno, 2004).

La Presentación de las Taras involucra una comunicación con los alumnos de lo que van a realizar y cómo hacerlo Para Rink (1994); para Graham (2008) considera la instrucción al proceso de proveer información a los alumnos, principalmente, aunque señala que no necesariamente tiene que ser a través de la comunicación verbal.

### ***Importancia de la Presentación de las Tareas***

Para Rink (1994) la presentación de la tarea, en un sentido simple, involucra una comunicación con los alumnos de lo que tienen que hacer y cómo lo van a realizar.

Por su parte Graham (2008) considera la instrucción al proceso de proveer información a los alumnos, principalmente, aunque señala que no necesariamente tiene que ser a través de la comunicación verbal.

La presentación de la información es el comportamiento del profesor más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las funciones de instrucción y es una de las variables que tiende a distinguir la eficacia pedagógica de los profesores (Garrigós, 2005).

Muchos profesores de educación física toman demasiado tiempo hablando, lo que ocasiona que muchos alumnos pasen mucho tiempo escuchando, esperando y organizando (Siedentop y Tannehill, 2000). Los profesores necesitan comunicarse, pero en la educación física los alumnos necesitan moverse (Graham, 2008). Por eso, reducir el tiempo de la comunicación no debe suponer una disminución de la calidad de la información proporcionada, para ello es necesario realizar una reflexión previa de los siguientes puntos (Piéron, 1996):

1. Organizar las condiciones de práctica de la presentación y determinar los medios para captar la atención, mantenerla y motivar a los alumnos.
2. Escoger el método de presentación.
3. Presentar la información adecuada, tomando en cuenta los niveles previos del alumno en relación a conocimientos, comprensión y experiencia motriz.
4. Determinar que se va a presentar y cómo se va a realizar.
5. Utilizar un modelo.

### ***Tipos de tareas***

En la presentación de las tareas, además del nivel con el que han sido explicitados los contenidos o actividades de entrenamiento, es determinante la intencionalidad didáctica que se le da a la misma, considerando que, a partir de ella se establecen los objetivos de las tareas. A este respecto, Rink (1993) propuso una tipología de tareas instruccionales para los juegos deportivos, que contempla cuatro tipos: tareas de información (proporcionan información al jugador acerca de los objetivos generales de la tarea); tareas de perfeccionamiento (indican aspectos relacionados con la calidad de ejecución técnica o de desempeño táctico, manteniéndose la complejidad de la tarea); tareas de aplicación (aportan información sobre la forma de aplicación de los contenidos en situaciones de juego o situaciones cercanas a la realidad de juego); tareas de extensión (incluyen información sobre progresiones a utilizar en las tareas anteriores, como forma de aumentar el nivel de dificultad de realización). Diferentes estudios (Graham y Heimerer, 1981; Masser, 1987; Rikard, 1992; Rink, 1993) recomiendan un mayor empleo de tareas de perfeccionamiento

cuando la adquisición y calidad de ejecución técnica (eficiencia) constituyen los principales objetivos. Pellett y Harrison (1995) en un estudio experimental en voleibol, en contexto escolar, con 200 alumnos, verificaron que el grupo que practicó tareas de perfeccionamiento, no sólo obtuvo mayores progresos en la práctica diaria, sino también al final del período de enseñanza. Sin embargo, el efecto generalizado de las tareas de perfeccionamiento sobre los grados de aprendizaje no está confirmado.

### ***Responsabilidad***

Hastie y Vlaisavljevic (1999) indican que convertir una tarea, dirigida por el profesor/entrenador, en una tarea verdaderamente practicada por el alumno/jugador depende directamente del nivel de responsabilidad (*accountability*) aplicado en la presentación de la misma. Doyle (1983) se refirió al término *accountability* como la figura principal en el modelo ecológico de enseñanza, porque en su ausencia ninguna tarea está verdaderamente definida o presentada y los alumnos realizarán o no la misma, de acuerdo con lo que sus niveles de interés y motivación le permitan. Lund (1992) definió *accountability* como aquella intervención de los profesores que permite asegurar el cumplimiento de la tarea por parte de los alumnos.

### ***Componentes de la Presentación de la Tarea***

Tres componentes destacados forman parte, normalmente, de la presentación de la tarea (Rink, 1993): la introducción o inducción a la práctica, las condiciones organizativas para la práctica, y los objetivos de la práctica. Que el profesor haga explícito en la descripción de la tarea lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, crea condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje. De acuerdo con Doyle (1986), cuatro componentes están incluidos en la concepción de tarea: el objetivo o fin que debe ser logrado; el proceso o acciones empleadas para lograr el objetivo o fin; los recursos o condiciones disponibles para alcanzar el objetivo o conseguir el producto; y la responsabilidad, que muestra la importancia o significatividad de la tarea en el funcionamiento global de la sesión.

Por su parte Rink (2010) considera que la habilidad de presentar las tareas con claridad y que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje requiere preparación y práctica. Por lo que, para lograrlo, propone lo siguiente:

*Atraer la atención de los alumnos.* La mejor presentación de la tarea en el mundo no tiene valor, al menos que el profesor tenga la atención de los alumnos. Por eso toda comunicación informativa requiere una atención mantenida por parte del que recibe el mensaje (Piéron, 1996). Unas de las razones por la que los profesores no tienen la atención de los alumnos son:

1. No haber establecido señales y procedimientos con los alumnos cuando se quiere la atención (Rink, 2010).
2. Cuando el alumno está preocupado con otros factores del medio ambiente, como otra gente u otros materiales (Piéron, 1996; Rink, 2010).
3. Porque los alumnos no pueden escuchar o ver lo que está pasando (Piéron, 1996; Rink, 2010).
4. Porque el profesor no utiliza el tiempo adecuadamente (Rink, 2010).

Estos aspectos pueden determinar cuánto éxito se va a tener en las respuestas de los alumnos de las tareas que se van a presentar. La presentación de las tareas usualmente involucra información concerniente a: (1) qué tarea se va a desarrollar (incluyendo la orientación de meta) y, (2) los planes de organización de la forma en que la tarea va a ser llevada a la práctica.

### ***Mejora de la claridad de comunicación***

El profesor es claro cuando el alumno responde a la tarea en la misma forma en que él lo indicó. La claridad de la presentación se auxilia utilizando algunas de las siguientes directrices cuando presenta el material.

1. Orientar al alumno (establecer la inducción) sobre qué es lo que va a realizar, cómo y porqué.
2. Secuenciar la presentación en un orden lógico.
3. Dar ejemplos de cómo se debe ejecutar una acción y cómo no lo deben hacer.
4. Personalizar la presentación con los nombres de los alumnos y experiencias personales del profesor y alumnos en la sesión.
5. Repetir cosas difíciles de entender.
6. Dar un ejemplo de una experiencia personal del alumno, similar a la que se presenta.
7. Revisar el entendimiento de los alumnos.
8. Presentar el material dinámico con inflexiones de la voz.

***Escoger una forma de comunicarse.***

El profesor tiene que decidir si presentar la tarea verbal o utilizar la demostración y/o otros materiales visuales. En la educación física la comunicación visual toma la forma de demostración, además, utilizada con la explicación verbal se provee a los alumnos de dos fuentes de información. Para llevar a cabo la demostración se plantean las siguientes directrices que tienen las cualidades de una buena demostración:

1. La demostración tiene que ser precisa.
2. Demostrar el formato de la organización que se va a llevar a cabo.
3. Utilizar la demostración y ejemplos en las tareas que se busca la creatividad y la resolución de problemas cognitivos.
4. Hacer énfasis en la información importante de la tarea.
5. Proveer de información sobre porqué la habilidad es desarrollada de cierta forma.
6. Revisar el entendimiento después de la demostración.
7. La demostración es repetida más de una vez.
8. Utilizar la tecnología.

### ***Sugerencias para desarrollar las habilidades de la presentación de las tareas:***

Siedentop y Tannehill (2000) propone la siguiente serie eficaces:

1. Estar seguro de la información, saber cuál es la más importante para comunicarla y demostrarla a los alumnos.
2. Utilizar un lenguaje que el alumno comprenda y para ello se tiene que tomar en cuenta la edad, el nivel y la experiencia de los alumnos.
3. Hablar con entusiasmo, pero despacio y claro.
4. Utilizar metáforas y analogías para traer la información nueva acerca de las experiencias del alumno.
5. Demostrar todas las habilidades o estrategias en las condiciones más parecidas en las que serán practicadas.
6. Asegurarse que la demostración y explicación fue precisa.
7. Recordar que no sólo se está demostrando una habilidad o táctica, sino, también la manera en que se quiere que la practiquen los alumnos.
8. Tanto como sea posible, involucrar a los alumnos durante la demostración y explicación.
9. La seguridad es un particular caso sobre la tarea; asegurarse que los elementos peligrosos sean enfatizados y que las reglas de seguridad apropiadas y las rutinas sean claramente entendidas.

Verificar la comprensión de los alumnos sobre lo que han visto y escuchado, antes de dispersarse para la práctica.

También, Rink (1993, 1994, 2010) señala que la presentación de la tarea es un acontecimiento de la enseñanza que usualmente tiene los siguientes componentes:

1. Establecimiento de una introducción para la práctica. El rol del profesor es comunicar el significado y la importancia de lo que se va a enseñar al alumno.
2. Organización de las condiciones para la práctica. En las dimensiones de organización y en el establecimiento de grupos grandes, el profesor tiene que organizar a los estudiantes, espacio, materiales y el tiempo para la práctica.
3. El objetivo de la práctica. El profesor debe comunicar en qué se va centrar la atención de la práctica.

## **Estudios sobre la presentación de las tareas**

Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Cruz (2012) realizaron un estudio que consistió en analizar de forma preliminar las propiedades psicométricas de la nueva Escala de la Eficacia del Entrenador. Los participantes fueron 135 atletas que practican deportes de conjuntos en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La escala en su versión preliminar esta compuesta por 13 ítems. Los resultados mostraron que los 13 ítems se dividen en dos factores, sin embargo, el factor uno explica el 45.6% de la varianza total. La fiabilidad de cada uno de los factores es satisfactoria, obteniéndose  $\alpha = .87$  en el factor uno y  $\alpha = .76$  para el factor dos. Al correlacionar todos los ítems se observa que el ítem 6 es el único que en su mayoría no se relaciona positiva y significativamente con el resto de los ítems, y al calcular nuevamente la fiabilidad sin el ítem 6 correspondiente al factor 2 el alfa aumenta a  $\alpha = .79$ . Los resultados obtenidos nos proveen de un soporte sustancial para señalar que la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza es valida en los deportes de conjunto. También, sugieren poner a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio dos modelos, ya sea que la escala confirme su estructura de dos factores o bien resulte la escala unifactorial.

Pos su parte, Garza-Adame, Cruz-Palacios y Tristán (2014) realizaron un estudio tiene como objeto describir la percepción de los atletas universitarios sobre la presentación de las tareas (PT) de sus entrenadores, mediante la aplicación de la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza en su versión mexicana (EEEE, Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto y Cruz-Palacios, 2012), y realizar un análisis estadístico identificando las dimensiones de la PT. Basado en los estudios de Rink y Werner (1989) y Hall, Heidorn y Welch (2011) se aplicaron encuestas a 468 atletas universitarios de ambos sexos (H=302, M=166) que practican deportes de conjunto como atletismo, básquetbol, beisbol, box, fútbol americano, fútbol soccer, gimnasia aeróbica, tae kwon do, tenis, tenis de mesa, voleibol y tochito. Se realizó un análisis descriptivo de los datos en cuanto a la fiabilidad de cada dimensión, los estadísticos descriptivos y análisis correlacional, utilizando el software SPSS 15.0. Los resultados mostraron una adecuada y significativa correlación entre las dimensiones de la PT.

Finalmente, Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, Pérez-García (en revisión) realizaron una investigación en la que el objetivo del trabajo consistió en validar un nuevo instrumento denominado Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE) en deportistas universitarios mexicanos. Participaron 876 deportistas de entre 18 y 27 años (M

= 21.21, DT = 2.1) que completaron los instrumentos que evaluaban las variables del estudio. Los resultados de fiabilidad, y los diferentes métodos de validez demuestran adecuadas propiedades psicométricas de la EPTE. Se concluye que la EPTE es válida y fiable, de tal forma que puede ser utilizada con confianza para medir la calidad de la presentación de las tareas por parte de los entrenadores.

## OBJETIVO DE LA TESIS

El objetivo del presente estudio es presentar la fiabilidad del cuestionario de la presentación de las tareas en alumnos de 5to y 6to año de escuelas primarias.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra está formada por 486 alumnos de la clase de Educación Física de los grados 5to y 6to año de las escuelas primarias; Moisés Sáenz Garza ( $n=48$ ) Prefecto Reyes Cantú ( $n=43$ ), Miguel de Cervantes ( $n=168$ ), Narciso Mendoza( $n=103$ ), Gral. Felipe Ángel( $n=124$ ). El total de la muestra está formada por 226 hombres y 260 mujeres, con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años ( $M= 10.46$ ;  $DT=.808$ ). Dentro de la investigación se midió la experiencia de los maestros dando clases y se clasificaron de la siguiente manera: medio año dando clases de educación física ( $n= 75$ ), un año ( $n= 68$ ), 1 a 2 años ( $n= 117$ ), 3 a 4 años ( $n=87$ ) y de 5 años o más ( $n=139$ ), encontrando que 5 años o más son la de mayor cantidad. Así mismo, se preguntó sobre el tiempo que dura la clase y los frecuencias de clases a la semana, encontrando que los tiempos de clase son de: 30 minutos ( $n=142$  alumnos), 40 minutos ( $n=179$  alumnos), 50 minutos ( $n=130$ ) y 60 minutos ( $n=35$  alumnos). 179 alumnos respondieron tener 40 minutos de duración de su clase de educación física, siendo este el mayor número de alumnos que representa a la muestra. Dentro de la frecuencia de clases a la semana encontramos que: un día ( $n=100$ ), dos días( $n=379$ ) y 3 días( $n=17$ ), siendo 2 días el número de frecuencia mayor.

### *Instrumento*

Se desarrolló un nuevo instrumento para la evaluación de la eficacia del maestro de Educación Física denominado Escala de la Presentación de las Tareas del Maestro de Educación Física para la enseñanza, las preguntas se enfocan en la forma en la cual el maestro presenta las tareas, ejercicios o actividades, así como, la forma en que estos hacen la retroalimentación de los mismos.

Los ítems están basados en la escala de la presentación de las Tareas de la investigación de Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Cruz-Palacios (2012) y Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto y Pérez-García (en revisión). Para nuestro estudio las preguntas se adaptaron a un lenguaje más apto para los niños que se les aplicó la encuesta.

La escala en su versión preliminar está compuesta por 13 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que oscila desde (1) *completamente en desacuerdo* a (5) *completamente de acuerdo*. En las instrucciones se pide a los alumnos que califiquen a su maestro de Educación Física en la forma en que presenta las tareas, ejercicios, actividades y la retroalimentación que de él recibe durante la clase de Educación Física.

En las instrucciones se pide a los alumnos que califiquen a su Maestro de Educación Física en la forma en que presentan las tareas durante las sus clases. Un ejemplo de ítem de la escala es: “Durante la clase de Educación Física... Mi Maestro me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”.

**Tabla 1.** Ítems que componen la escala de presentación de las tareas

Durante la clase de Educación Física	Completam ente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completament e de acuerdo
1. Durante las clases de Educación Física...Mi profesor me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	1	2	3	4	5
2. Mi profesor me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea.	1	2	3	4	5
3. Mi profesor me dice lo que hago bien o mal de manera específica sobre un aspecto determinado de la realización del movimiento durante la actividad.	1	2	3	4	5
4. Mi profesor me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5
5. Mi profesor menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	1	2	3	4	5
6. Mi profesor me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la realización del movimiento de la tarea.	1	2	3	4	5
7. Mi profesor me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.	1	2	3	4	5
8. Mi profesor me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.	1	2	3	4	5
9. Mi profesor me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	1	2	3	4	5
10. Mi profesor me demuestra visualmente la forma correcta de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5
11. Mi profesor me dice lo que hago bien o mal relacionado con el objetivo de la tarea que se está trabajando en ese momento.	1	2	3	4	5
12. Mi profesor me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
13. Mi profesor me demuestra visualmente la forma de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5

## *Procedimiento*

Consistió en la aplicación del instrumento a los alumnos de las escuelas primarias de quinto y sexto año. Antes de proceder a la recolección de datos se pidió permiso a los responsables de los distintas Escuelas Primarias. La aplicación de las encuestas se realizó en los salones de cada grupo a la hora de clase y realizadas en forma grupal. Los alumnos participaron voluntariamente y de manera anónima tardando un promedio de 10 a 15 minutos en contestar el cuestionario.

### *Análisis de los datos.*

Se analizaron los datos del instrumento mediante el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) v.20. Se obtuvieron datos estadísticos de fiabilidad, correlaciones, estadísticos descriptivos y de frecuencia.

### *Análisis de fiabilidad*

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que componen las escalas. El procedimiento de análisis de fiabilidad calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente y también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala. Se pueden utilizar los coeficientes de correlación intraclass para calcular estimaciones de la fiabilidad inter-evaluadores. El análisis de fiabilidad le permitirá determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

- Alfa de Cronbach. Este modelo es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos. El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

## RESULTADOS

**Tabla 2.**

*Fiabilidad de la escala*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de Elementos</b>
<b>.86</b>	<b>13</b>

Observamos que los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad de la escala de presentación de las tareas, muestra una fiabilidad aceptable y alta, al tener una consistencia interna de  $\alpha=0.86$ . El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

**Tabla 3.***Tabla de los Ítems.*

Ítems	M	DT
1. Durante las clases de Educación Fisca...Mi profesor me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.31	.963
2. Mi profesor me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea.	4.19	.957
3. Mi profesor me dice lo que hago bien o mal de manera específica sobre un aspecto determinado de la realización del movimiento durante la actividad.	4.17	1.104
4. Mi profesor me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.57	1.411
5. Mi profesor menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.33	.989
6. Mi profesor me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la realización del movimiento de la tarea.	3.85	1.111
7. Mi profesor me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.	4.21	1.061
8. Mi profesor me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.	4.06	1.061
9. Mi profesor me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.19	.961
10. Mi profesor me demuestra visualmente la forma correcta de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.25	.999
11. Mi profesor me dice lo que hago bien o mal relacionado con el objetivo de la tarea que se está trabajando en ese momento.	4.25	1.040
12. Mi profesor me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.36	1.015
13. Mi profesor me demuestra visualmente la forma de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.18	1.063

Los resultados que se muestran en la Tabla 2 son las medias y la desviación típica de cada uno de los ítems del cuestionario. El ítem con la media más baja fue el número4 ***“Mi profesor me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos”*** ( $M=3.85$ ). Y el

## Correlaciones

**Tabla 4.**

### Correlaciones

Nos da a conocer la relación entre los ítems de la escala que se realizó y la correlación de Pearson. La muestra nos indica que todos los ítems de la escala correlacionan entre sí.

<i>Correlaciones</i>												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	.452**	1										
3	.378**	.399**	1									
4	.183**	.171**	.191**	1								
5	.420**	.437**	.399**	.131**	1							
6	.358**	.414**	.350**	.226**	.300**	1						
7	.431**	.397**	.365**	.165**	.423**	.312**	1					
8	.367**	.430**	.401**	.271**	.392**	.378**	.367**	1				
9	.411**	.340**	.287**	.189**	.359**	.299**	.386**	.309**	1			
10	.321**	.335**	.390**	.213**	.396**	.356**	.337**	.401**	.298**	1		
11	.413**	.427**	.404**	.221**	.355**	.382**	.454**	.324**	.333**	.378**	1	
12	.412**	.378**	.373**	.157**	.458**	.297**	.487**	.428**	.400**	.378**	.386**	1
13	.354**	.347**	.389**	.282**	.309**	.317**	.402**	.373**	.352**	.434**	.474**	.367**

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones entre los ítems de la escala, dando como resultado que la relación entre ellos es significativa y por encima de .300, la correlación más baja fue la del ítem 4 y la correlación más alta fue la del ítem 1 con el 2, con una correlación de .452.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue presentar la fiabilidad del cuestionario de la presentación de las tareas en alumnos de 5to y 6to año de escuelas primarias. De tal forma que en primera instancia se determinó la fiabilidad. Los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad de la escala de presentación de las tareas, muestra una fiabilidad aceptable y alta, al tener una consistencia interna de  $\alpha=0.86$ . Nuestros resultados son similares a los obtenidos por Garza-Adame, Cruz-Palacios y Tristán (2014); Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Cruz-Palacios (2012) y Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Pérez-García (en revisión). Esto nos permite señalar que tenemos un instrumento fiable que nos permite medir la presentación de las tareas en en la educación física en el nivel primaria. También, la escala presentó una consistencia satisfactoria, no existiendo ningún ítem que fuera necesaria su eliminación para generar un aumento de la misma. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Garza-Adame, Cruz-Palacios y Tristán (2014); Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Cruz-Palacios (2012) y Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Pérez-García (en revisión). Por lo tanto, nuestro instrumento tiene el soporte suficiente para poder ser utilizado en la educación física.

La principal aportación de esta tesis es que se cuenta con un instrumento válido y fiable para evaluar la prestación de las Tareas en el contexto de las clases de Educación Física, enfocando en la forma en la cual el maestro presenta las tareas, ejercicios o actividades, así como, la forma en que estos hacen la retroalimentación de los mismos. Concluimos que los resultados obtenidos nos proveen de un soporte sustancial para señalar que la Escala de la Eficacia de la presentación de las tareas del Maestro de Educación Física es válida en la educación física para describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el profesor.

## REFERENCIAS

- Amorose, A.J., y Horn, T.S. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships With Collegiate Athletes' Gender, Scholarship Status, and Perceptions of Their Coaches' Behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Buchanan J., J. y Dean N. J. (2010) Specificity in practice benefits learning in novice models and variability in demonstration benefits observational practice. *Psychol Res* 74(3): 313–326.
- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1982) *The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. Journal of Motor Behavior*, 14(2):153–167.
- Chelladurai, P., y Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34–35.
- Côté, J., Yardley, J., Hay, J., Sedgwick, W., y Baker, J. (1999). *An exploratory examination of the Coaching Behaviour Scale for Sport*, Avante, 5, 82-92.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Education Research*, 53 (2), 159-199.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In Merlin C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching, 4th Edition. New York: MacMillan Publishing.
- Garrigós, V. L. (2005). El comportamiento docente de educación física: Análisis de la presentación de las tareas y el feedback a través de un estudio de casos en función

de la experiencia profesional y el dominio del contenido. *Tesis Doctoral*. Universidad la Coruña, España.

- Garza-Adame, O., Cruz-Palacios, F. C. y Tristán, J. (2014) Percepción de atletas universitarios sobre la presentación de tareas de sus entrenadores. Encuentro Internacional de Organismos Expertos en Cultura Física. Colima, Colima.
- Gil, J. (2011). La presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico Pellett, T. L., y Harrison, J. M. (1995). *The influence of a Teacher's Specific, Congruent, and Corrective Feedback on Female Junior High School Students' Immediate Volleyball Practice*.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Graham, G., y Heimerer, E. (1981). *Research on Teacher Effectiveness: A Summary with* Gusthart, J., Kelly, I., y Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measure of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher *Effectiveness*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 196-210.
- Gusthart, J., y Springings, E. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in *Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 298-311.
- Hastie, P., y Vlaisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-23.
- Horn, R., Williams, A. M., y Scott, M. A. (2002). Learning from demonstration: The role of visual search from video and point-light displays. *Journal of Sports Sciences*, 20, 253 – 269.
- Horton, S., Baker, J., y Deakin, J. (2005). Expert in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 299-319.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lund, J. (1992). Assessment and Accountability in Secondary Physical Education. *Quest*, 44 (3), 352-360.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- Masser, L. (1987). The effect of refinement on student achievement in a fundamental motor skill in grades K-6. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 174-181.
- Masser, L. (1993). Critical Cues Help First-Grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 301-312.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Potrac, P., Jones, R., y Cushion, C. J. (2007). Understanding power and the coach's role in Professional English soccer: a preliminary investigating of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8 (1), 33-49.
- Rikard, L. (1992). *The relationship of teachers' task refinement and feedback to students' practice*
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning (2nd Ed.)*. ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.

- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J., y Werner, P. (1989). *Qualitative measures of teacher performance scale*. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek y V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 269- 275). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (2a. ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Hunt, B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401–407.
- Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9 (8), 75-78.
- Tristán, J. (2010). La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, España.
- Tristán, J., López-Walle, J., Tomas, I., Cantú-Berrueto, A. y Pérez-García, J. (en revisión) *construcción y validación factorial de la escala presentación de las tareas del entrenador*.
- Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto y Cruz-Palacios, J. F. (2012) construcción de la escala de la eficacia del entrenador en la enseñanza: estudios preliminares. Congreso de Psicología Mexicana.
- Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169.