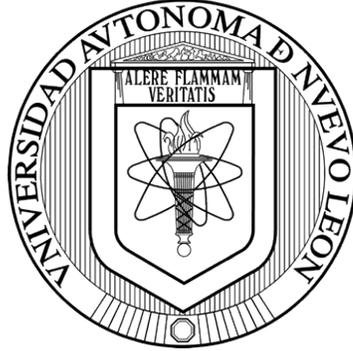


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



**ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS EN
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN NIVEL PRIMARIA**

Por

LCE. MILDRED ALEXIE BAÑOS PÉREZ

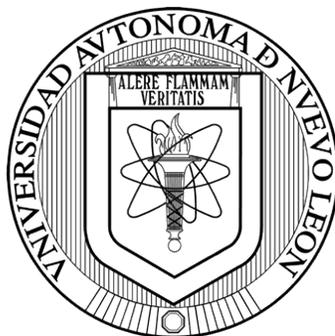
TESIS

**Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.**

San Nicolás de los Garza, Nuevo León

Junio, 2014

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



**ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS EN
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN NIVEL PRIMARIA.**

Por

LCE. MILDRED ALEXIE BAÑOS PÉREZ

TESIS

**Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.**

ASESORES PRINCIPALES:

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

DRA. JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ WALLE

COASESORES:

DR. JOSÉ ALBERTO PÉREZ GARCÍA

M.C. LÁZARO GARZA LOZANO

San Nicolás de los Garza, Nuevo León

Junio, 2014



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



Los miembros del Comité de Titulación de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la Tesis “Análisis de la presentación de las tareas en profesores de educación física en nivel primaria” Realizada por la Lic. Mildred Alexie Baños Pérez, con número de matrícula 1503451, sea aceptada para su defensa como oposición al grado de Maestro en Actividad Física y Deporte con orientación en Educación Física.

COMITÉ DE TITULACIÓN

Dr. Jose Leandro Tristán Rodríguez
Asesor Principal

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Asesora Principal

Dr. José Alberto Pérez García
Co-Asesor

MC. Lázaro Garza Lozano
Co-Asesor

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

San Nicolás de los Garza, Nuevo León,
Junio 2014

Tabla de Contenido

Contenido	Página
Capítulo I	
1.Marco teórico.....	2
1.1 Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.....	2
1.2 Presentación de las tareas.....	3
1.2.1 La instrucción un componente fundamental.....	3
1.2.2 La importancia de la presentación de las tareas.....	4
1.2.3 Componentes de la presentación de las tareas.....	5
1.2.4 Tipología de las tareas.....	6
1.2.5 Interés por la responsabilidad.....	7
1.2.6 La calidad y claridad de presentar la información.....	8
1.2.7 Investigaciones realizadas sobre la presentación de las tarea.....	12
1.3 Objetivo general.....	16
1.3.1 Objetivos específicos.....	16
Capítulo II	
2. Método.....	17
2.1 Participantes.....	17
2.2 Instrumento.....	18
2.3 Procedimiento.....	20
2.4 Análisis de datos.....	20
Capítulo III	
3. Resultados.....	21
3. 1Resultados de la investigación analizada.....	21
3.2 Comparación de medias.....	29
Capítulo IV	
4. Discusión y conclusión.....	35
5. Referencias.....	38

Lista de Tablas

Tabla 1.....	19
Tabla 2.....	21
Tabla 3.....	22
Tabla 4.....	22
Tabla 5.....	23
Tabla 6.....	24
Tabla 7.....	24
Tabla 8.....	25
Tabla 9.....	25
Tabla 10.....	26
Tabla 11.....	27
Tabla 12.....	27
Tabla 13.....	28
Tabla 14.....	28
Tabla 15.....	31
Tabla 16.....	32
Tabla 17.....	33

Lista de Figuras

Figura 1.....	30
Figura 2.....	31
Figura 3.....	34

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Dios por darme la oportunidad de seguir viviendo, acompañándome y guiando a lo largo de este camino, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, por llenarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y por permitirme lograr una de las más importantes metas que tengo como profesionista.

A ti papá, Miguel Ángel Baños Cabrera, que sin duda me has dado tu abrazo apoyándome en todo momento, dándome el amor, la fuerza y el valor para mirar hacia adelante.

A ti querida mamá, Adela Pérez Cárdenas, que dentro de todas tus preocupaciones siempre estás desde la distancia muy cerca de mí, sabes que siempre serás mi mejor consejera de la vida y la persona que admiro por su gran valentía para salir adelante y nunca rendirse ante cualquier obstáculo.

A mi hermana, Deida Edali Baños Pérez, por ser la persona que siempre ha sido un ejemplo a seguir por su desarrollo profesional, perseverancia, liderazgo y sobre todo una mujer emprendedora, gracias por ser tan paciente conmigo y no solo eres mi hermana si no mi amiga.

Un agradecimiento muy especial a mi familia. Mis padres y hermana, ellos son las personas más importantes que tengo en la vida y los que han pasado malos y buenos momentos conmigo les pido una disculpa por no estar con ustedes como familia, soportado conmigo y con gran paciencia la distancia.

También agradezco a mis abuelos José, Celina, Pepe e Isabel, porque siempre han sido un ejemplo para mí, teniendo su gran apoyo, aprendiendo que la vida está llena de satisfacciones, siempre los recordaré con una gran sonrisa, llevándolos en mi corazón.

A mis tíos, tías, primos, primas les agradezco sinceramente lo importante que son y lo que representa la unidad familiar.

También quiero agradecer de una forma muy especialmente a mis asesores principales al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez y a la Dra. Jeanette Magnolia López Walle, por guiarme bajo su dirección, brindándome incondicionalmente los medios suficientes para llevar a cabo este trabajo, por sus ideas propias siempre enmarcadas en la orientación de este proceso, los admiró y respeto por su entrega profesional y lo valiosos que son como personas.

Durante este tiempo he estado acompañada de grandes amigas que han sabido animarme en todo momento, les agradezco por su sincera amistad: Diana, Yeimi, Naye, Giselle, Ale, Maritza y Xochil, por ser parte significativa de mi vida y por haber hecho el papel de una familia verdadera, que sin duda mi etapa universitaria ha sido el trayecto más importante de mi vida lleno de risas, viajes, vivencias, partidos de voleibol juntas representando orgullosamente a nuestra Universidad, sin duda son experiencias que nunca olvidaré.

Agradezco a Dios por presentarme a este ser humano que me ha acompañado en este trayecto de mi vida, brindándome su apoyo, paciencia, consejos y cariño, dándome su mano para caminar juntos y sin duda ha dejado una valiosa huella en mí, enormemente agradecida con mi amigo y novio Oscar Esdras Aguirre Gallegos.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta corresponde a la presentación de las tareas que realiza el profesorado de educación física con alumnos del nivel primaria, donde se analiza la calidad del maestro en comunicar la información hacia el alumno en los ejercicios, actividades y tareas que va a desarrollar. Por lo tanto el objetivo principal es examinar la presentación de las tareas de los profesores en las sesiones de educación física del nivel primaria y verificar si varían de acuerdo a la experiencia.

Para el cumplimiento del objetivo, la presentación de las tareas fue evaluada mediante el instrumento, Escala de la Presentación de las Tareas, el alumno contestó 13 preguntas donde permite calificar al profesor de acuerdo a la forma que presenta las tareas en las sesiones de clase, con los datos obtenidos se realiza comparación de medias con la experiencia laboral de los docentes en educación física.

El orden de la tesis está estructurada por cuatro capítulos: 1) Marco Teórico, 2) Método, 3) Resultados, 4) Discusión, Conclusión y Referencias; el primero, argumenta la investigación haciendo mención de la importancia, componentes, tipología, entre otros aspectos que justifican el estudio de la presentación las tareas mostrando el objetivo e hipótesis de la investigación; el segundo, menciona el método describiendo: los participantes, instrumento, procedimiento, análisis de datos; el tercero, se analizan los resultados; y el cuarto, la discusión y conclusión de acuerdo a los objetivos establecidos concluyendo de manera general el estudio.

Capítulo I

I.MARCO TEÓRICO

1.1 Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el propósito que tiene la Educación en México, en consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece el desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

El mapa curricular de la Educación Básica tiene como campo formativo el Desarrollo personal y para la convivencia: La Educación Física en primaria y secundaria, donde la Educación Física en la Educación Básica constituye una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento; es decir, favorece las experiencias motrices de los niños y adolescentes, sus gustos, motivaciones, aficiones, necesidades de movimiento e interacción con otros en los patios y áreas definidas en las escuelas del país, así como en las diferentes actividades de su vida cotidiana. La Educación Física en primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego (SEP, 2011).

Enfoque didáctico del Programa de Estudio 2011 de la Educación Física.

El enfoque didáctico de la Educación Física en la Educación Básica es el *Enfoque global de la motricidad*, en que el alumno asume un rol como protagonista de la sesión, al tiempo que explora y vivencia experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos compartidos de conducta y comunicación; es decir, comprende que la motricidad desempeña un papel fundamental en la exploración y el conocimiento de su corporeidad, de sus habilidades y destrezas motrices, ya que comparte y construye con sus compañeros un estilo propio de relación y desarrollo motor, por lo que se concibe un alumno crítico, reflexivo, analítico y propositivo, tanto en la escuela como en los diferentes ámbitos de actuación en los que se desenvuelve.

El docente debe ser un profesional reflexivo, capaz de atender las necesidades y motivaciones de los alumnos, además de propiciar que lo aprendido sea significativo, esto implica organizar la enseñanza de la asignatura a partir de aprendizajes esperados y contenidos que permitan el desarrollo de competencias que hagan significativo lo aprendido mediante sus respuestas motrices (SEP, 2011).

1.2 Presentación de las tareas.

1.2.1 La Instrucción un componente fundamental

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).

Entre investigaciones que se han realizado se destaca que la instrucción es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La instrucción usualmente inicia 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).

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.

Por su parte Siedentop (1991) menciona que la instrucción, son todos los comportamientos de enseñanza, verbales o no verbales, que figuran en el repertorio de los profesores/entrenadores para comunicar información sustantiva, entendiéndose ésta como la información directamente relacionada con los contenidos y objetivos de aprendizaje.

1.2.2 La importancia de la presentación de las tareas

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 tienden a distinguir la eficacia pedagógica de los profesores (Garrigós, 2005).

Es la habilidad de presentar los movimientos de las tareas a los alumnos, en una forma que facilite la formación acertada de un plan motor y que motive a los alumnos para que se centren en la tarea (Rink, 1993, 2010).

En estudios de entrenamiento basado en el análisis del comportamiento del entrenador muestran entre los episodios instruccionales, 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).

1.2.3 Componentes de la presentación de las tareas

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

- 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.
- 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.
- El objetivo de la práctica. El profesor debe comunicar en qué se va centrar la atención de la práctica.

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.

Sin embargo, Tousignant y Siedentop (1983) fueron los primeros investigadores que definieron la explicitud en la presentación de la tarea, estableciendo y considerando en Educación Física tres categorías principales: 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.

Más tarde, Silverman, Kulinna y Crull (1995) introdujeron cuatro categorías de la explicitud con la que era presentada una tarea: resultado, situación, criterio-producto, y criterio-forma. Los autores, mediante un estudio desarrollado con 10 profesores y 202 estudiantes, encontraron relaciones significativas entre todas las tareas y el tiempo empleado en las mismas, cuando la presentación de la tarea incluía resultado, situación y criterio-producto.

La explicitud en la presentación de las tareas que contenía resultado, situación, y criterio-producto estuvo relacionada positivamente con la obtención de éxito. Cuando se reduce la ambigüedad en las tareas, aumentando la explicitud en la presentación de las mismas, se incrementan las tareas completadas y la adherencia de las mismas, recibiendo los alumnos más práctica y mayores incrementos en su aprendizaje (Silverman et al., 1995).

1.2.4 Tipología de las tareas

En la presentación de las tareas, 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 su vez, el conocimiento sobre la materia de enseñanza se muestra como una variable que interfiere con las tareas de instrucción empleadas en las sesiones de Educación Física.

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 ya que las características de las habilidades técnicas (Rink, 2001) y el nivel de destreza de los alumnos (Rikard, 1992), interfieren sobre su efecto en el grado de aprendizaje de los alumnos.

1.2.5 Interés por la responsabilidad

Es importante mencionar que el profesor al presentar las actividades del contenido de la práctica en las clases de educación física debe evitar ser ambiguo, si la información que proporciona el profesor en las actividades no es clara para los alumnos, no se podrá comprender y entender a lo que el profesor quiere transmitir, lo que conlleva a que no se genere una responsabilidad por parte de los alumnos en la realización de sus tareas sin el logro de objetivos planteados por el docente.

En el contexto de la Educación Física y del deporte diferentes estudios (Hastie, 1995; Hastie y Saunders, 1992; Jones, 1992; Lund, 1992; Silverman, Kulinna y Crull, 1995) han tratado de comprobar la influencia de la ambigüedad en presentación de la tarea en el proceso de aprendizaje.

Hastie y Vlasisavljevic (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.

Para Lund (1992) definió *accountability* como aquella intervención de los profesores que permite asegurar el cumplimiento de la tarea por parte de los alumnos.

1.2.6 La calidad y claridad de presentar la información

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):

- Organizar las condiciones de práctica de la presentación y determinar los medios para captar la atención, mantenerla y motivar a los alumnos.

- Escoger el método de presentación.
- Presentar la información adecuada, tomando en cuenta los niveles previos del alumno en relación a conocimientos, de comprensión y de experiencia motriz.
- Determinar que se va a presentar y cómo se va a realizar.
- Utilizar un modelo.

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:

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

Secuenciar del contenido y la organización de los aspectos de las tareas. 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 la 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.

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

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

Seleccionar y organizar las indicaciones claves de aprendizaje. Las indicaciones claves de aprendizaje son una palabra o frase que identifica y comunica a un ejecutante los puntos críticos de los movimientos de la habilidad o tarea. Una buena indicación clave tiene las siguientes características:

- Precisa.
- Crítica sobre la tarea que se va a presentar.
- Pocas en número.
- Apropiaada a la edad y etapa de aprendizaje de los alumnos.

Siedentop y Tannehill (2000) propone la siguiente serie de sugerencias para desarrollar las habilidades de la presentación de las tareas eficaces:

- Estar seguro de la información, saber cuál es la más importante para comunicarla y demostrarla a los alumnos.

- 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.
- Hablar con entusiasmo, pero despacio y claro.
- Utilizar metáforas y analogías para traer la información nueva acerca de las experiencias del alumno.
- Demostrar todas las habilidades o estrategias en las condiciones más parecidas en las que serán practicadas.
- Asegurarse que la demostración y explicación fue precisa.
- Recordar que no sólo se está demostrando una habilidad o táctica, sino, también la manera en que se quiere que la practiquen los alumnos.
- Tanto como sea posible, involucrar a los alumnos durante la demostración y explicación.
- 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.

1.2.7 Investigaciones realizadas sobre la presentación de las tareas

Rink (1994) señala que las investigaciones del aprendizaje motor, del salón de clases y la educación física, son bastante consistentes en términos de recomendaciones para la presentación de tareas en situaciones de enseñanza directa. Además que la capacidad del maestro para seleccionar la información pertinente y para comunicar

eficazmente la información a los alumnos no ejecuta una técnica correcta o apropiada, es porque la tarea no era la adecuada o la presentación de las tareas fue ineficaz.

Gran parte de las investigaciones en el aula se han centrado en la claridad de las presentaciones (Rink, 1994). Los resultados que se han obtenido han demostrado que existen 3 características de una presentación eficaz o clara (Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986):

1. Atraer la atención de los alumnos.
2. Demostrar la habilidad o proceso que se va a desarrollar.
3. Resumir los puntos importantes que tienen que recordar.

Para Rink (1994) la presentación de las tareas puede ser ineficiente, por que el profesor:

- A. No conoce el contenido, entonces, no puede presentar correcta o apropiadamente la información.
- B. No selecciona la información apropiada para un grupo en particular de alumnos o una apropiada estrategia para comunicar esa información.
- C. Fracasa en comunicar con claridad la información.

En el estudio realizado por Yerg (1981) los profesores con un bajo puntaje de conocimiento le dedicaban más tiempo a la presentación de las tareas, mientras que los maestros que resultaron con mayores conocimientos proporcionan un mayor tiempo de práctica.

En el estudio realizado por Imwold et al. (1984) los profesores que planifican daban más indicaciones que los que no la realizaron. Sin embargo, las autoras consideran que es un punto que no se debe de considerar negativo, porque esto permitió

una gran variedad de actividades de aprendizaje y un alto grado de organización de la clase.

Gusthart y Sprigings (1989) señalan que los resultados de su estudio indican que los profesores expertos proporcionaban presentaciones de las tareas verbales y visuales, además, cuando las presentaciones eran parciales con muy poca o mucha información no facilitaban el aprendizaje. También Werner y Rink (1989) deducen que la demostración asociada a la explicación verbal parecía mejorar la eficacia.

Lo antes mencionado tiene relación con los resultados obtenidos por Chang (2005) quien señala que cuando se realizó una explicación verbal con una demostración completa y agregando indicaciones claves fue cuando mejor se logro el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes variables que utilizó.

Amade (2005) señala que uno de los problemas que lleva a presentar tareas descontextualizadas es la presión del tiempo y la interacción de los alumnos, por que menciona que esto genera que el docente frecuentemente disminuya las opciones que habían presentado a los estudiantes. Por lo tanto, esta estrategia inconsciente tiende a fragmentar los conocimientos del contenido en técnicas de biomecánica, lo que conduce a la descontextualización de las tareas.

Por otra parte, investigaciones hablan con relación al tiempo que utilizan los profesores al momento de presentar las actividades, Siedentop (1998) menciona que las investigaciones indican que el tiempo dedicado a ofrecer información varía entre 10 y 50 % del tiempo de la clase y que se podía dar una explicación a partir de dos principales factores que influían: el primero de ellos es el tipo de actividad y el segundo es el tiempo destinado a dar las explicaciones, el cual varia conforme se avanzaba en la unidad.

Sin embargo Piéron (1999) menciona que la presentación de las actividades o de la materia representa 15 a 25% de las intervenciones del profesor o de la interacción profesor-alumno, pero que las proporciones variaban de u educador a otro, lo que indica una variable interindividual muy elevada.

En el ámbito deportivo Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto y 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 ($M_{15} = 21.21$, $DT = 2.1$) que completaron los instrumentos que evaluaban las variables del estudio. Los resultados de fiabilidad, y los diferentes métodos de validez demuestran adecuadas propiedades psicometricas 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.

1.3 OBJETIVO GENERAL

Examinar la presentación de las tareas de los profesores en las sesiones de educación física del nivel primaria y verificar si varían de acuerdo a la experiencia de los profesores.

1.3.1 Objetivos específicos

1. Analizar la calidad de la presentación de las tareas de los profesores en las sesiones de educación física del nivel primaria.
2. Comparar la presentación de las tareas de los profesores en las sesiones de educación física del nivel primaria de acuerdo a la experiencia de los profesores.

Capítulo II

2. MÉTODO

2.1 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 sesión y las 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.

2.2 Instrumento

El instrumento utilizado en nuestro estudio para examinar la calidad de la presentación de las tareas por parte de los profesores de educación física, fue la Escala de la Presentación de las Tareas del Maestro de Educación Física para la Enseñanza, diseñada por Muñiz (2014) que consta de 13 ítems. 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 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	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente 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

2.3 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 las 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.

2.4 Análisis de datos.

Los datos se analizaron mediante el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) v.20. Se obtuvieron datos estadísticos descriptivos y de frecuencia.

Capítulo III

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la investigación analizada

Los resultados se muestran a continuación en las tablas siguientes, realizando un análisis de frecuencia, porcentaje válido y porcentaje acumulado de cada una de los ítems.

Tabla 2.

Pregunta 1. "Mi Profesor me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnicas de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente".

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	10	2.1	2.1	2.1
En desacuerdo	21	4.3	4.3	6.4
Neutral	50	10.3	10.3	16.7
De acuerdo	132	27.2	27.2	43.8
Completamente de acuerdo	272	56.2	56.2	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 2 nos señalan que el 56.2% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 27.2% están de acuerdo, en que los profesores les informan sobre los elementos en que se tienen que enfocar sobre las formas o técnicas de realizar la tarea correctamente. Sumando ambos resultados positivos nos da un 83.4%, quiere decir que los docentes al momento de explicar las actividades enfocan a los alumnos en la técnica correcta para hacer la actividad.

Tabla 3.

Pregunta 2. “Mi profesor me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	9	1.9	1.9	1.9
En desacuerdo	26	5.3	5.3	7.2
Neutral	52	10.7	10.7	17.9
De acuerdo	174	35.8	35.8	53.7
Completamente de acuerdo	225	46.3	46.3	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 3 nos muestran que el 46.3% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 35.8% están de acuerdo, en que los profesores les informan sobre los elementos apropiados a enfocarse al realizar la tarea. Sumando ambos resultados positivos nos da un 82.1%, quiere decir que los docentes al momento de explicar las actividades enfocan a los alumnos en los elementos apropiados para ejecutar la tarea.

Tabla 4.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	22	4.5	4.5	4.5
En desacuerdo	25	5.1	5.1	9.7
Neutral	55	11.3	11.3	21.0
De acuerdo	132	27.2	27.2	48.1
Completamente de acuerdo	252	51.9	51.9	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 4 nos señalan que el 51.9% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 27.2% están de acuerdo, en que los profesores les

informan de manera específica lo que hace bien o mal al ejecutar un aspecto determinado de la realización del movimiento durante la actividad. Sumando ambos resultados nos da un 79.1%, quiere decir que los docentes demuestran retroalimentación específica durante la ejecución del movimiento en la actividad a realizar.

Tabla 5.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	67	13.8	13.8	13.8
En desacuerdo	50	10.3	10.3	24.1
Neutral	82	16.9	16.9	40.9
De acuerdo	115	23.7	23.7	64.6
Completamente de acuerdo	172	35.4	35.4	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 5 nos indican que el 35.4% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 23.7% están de acuerdo, en que los profesores demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Sumando ambos resultados nos da un 59.1%, quiere decir que los docentes no demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento.

Tabla 6.

Pregunta 5. "Mi profesor menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar".

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	14	2.9	2.9	2.9
En desacuerdo	18	3.7	3.7	6.6
Neutral	46	9.5	9.5	16.0
De acuerdo	126	25.9	25.9	42.0
Completamente de acuerdo	282	58.0	58.0	100
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 6 nos indican que el 58.0 % de los alumnos están completamente de acuerdo y el 25.9% están de acuerdo, en que los profesores mencionan sobre el objetivo de cada una de las tareas a realizar. Sumando ambos resultados nos da un 83.9%, quiere decir que los docentes dan a conocer lo que se debe lograr en la tarea.

Tabla 7.

Pregunta 6. "Mi profesor me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea".

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	21	4.3	4.3	4.3
En desacuerdo	42	8.6	8.6	13.0
Neutral	90	18.5	18.5	31.5
De acuerdo	170	35.0	35.0	66.5
Completamente de acuerdo	163	33.5	33.5	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 7 nos demuestran que el 33.5% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 35.0% están de acuerdo, en que los profesores comunican demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la

tarea. Sumando ambos resultados negativos nos da un 68.5%, quiere decir que los docentes le piden a los estudiantes que se centren en demasiados elementos durante la realización de la actividad. Siendo esta una debilidad de los profesores de educación física.

Tabla 8.

Pregunta 7. “Mi profesor me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	16	3.3	3.3	3.3
En desacuerdo	25	5.1	5.1	8.4
Neutral	62	12.8	12.8	21.2
De acuerdo	122	25.1	25.1	46.3
Completamente de acuerdo	261	53.7	53.7	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 8 nos indican que el 53.7% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 25.1% están de acuerdo, en que los profesores explican verbalmente el movimiento, ejercicio o tarea que va a realizar. Sumando ambos resultados nos da un 78.8%, quiere decir que los profesores comunican a los estudiantes verbalmente la tarea a ejecutar.

Tabla 9.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	17	3.5	3.5	3.5
En desacuerdo	30	6.2	6.2	9.7
Neutral	68	14.0	14.0	23.7
De acuerdo	165	34.0	34.0	57.6
Completamente de acuerdo	206	42.4	42.4	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 9 nos señalan que el 42.4 % de los alumnos están completamente de acuerdo y el 34.0% están de acuerdo, en que los profesores comunican de forma precisa los elementos a enfocarse orientado el análisis de la mecánica de los movimientos de la actividad a realizar. Sumando ambos resultados nos da un 76.4%, quiere decir que los maestros informan de manera específica el movimientos de la tarea.

Tabla 10.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	7	1.4	1.4	1.4
En desacuerdo	25	5.1	5.1	6.6
Neutral	70	14.4	14.4	21
De acuerdo	152	31.2	31.2	52.3
Completamente de acuerdo	232	47.7	47.7	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 10 nos muestran que el 47.7% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 31.2% están de acuerdo, en que los profesores les informan sobre los elementos de calidad a enfocarse sobre el proceso del movimiento que va a realizar. Sumando ambos resultados nos da un 78.9%, quiere decir que los maestros comunican con claridad enfocando al alumno en el movimiento que debe realizar en la tarea.

Tabla 11.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	16	3.3	3.3	3.3
En desacuerdo	14	2.9	2.9	6.2
Neutral	58	11.9	11.9	18.1
De acuerdo	141	29.0	29.0	47.1
Completamente de acuerdo	257	52.9	52.9	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 11 nos señalan que el 52.9% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 29.0% están de acuerdo, en que los profesores demuestran visualmente la forma o técnica correcta del movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Sumando ambos resultados positivos nos da un 81.9%, quiere decir que los docentes demuestran visualmente la forma correcta de realizar el movimiento de la tarea.

Tabla 12.

Pregunta 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”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	15	3.1	3.1	3.1
En desacuerdo	24	4.9	4.9	8.0
Neutral	55	11.3	11.3	19.3
De acuerdo	124	25.5	25.5	44.9
Completamente de acuerdo	268	55.1	55.1	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 12 nos señalan que el 55.1% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 25.5% están de acuerdo, en que los

profesores les informan de lo que hace bien o mal el alumno respecto al objetivo a realizar en la actividad. Sumando ambos resultados nos da un 80.6%, quiere decir que los docentes retroalimentan la tarea de acuerdo al objetivo planteado.

Tabla 13.

Pregunta 12. “Mi profesor me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	17	3.5	3.5	3.5
En desacuerdo	19	3.9	3.9	7.4
Neutral	35	7.2	7.2	14.6
De acuerdo	116	23.9	23.9	38.5
Completamente de acuerdo	299	61.5	61.5	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 13 nos muestran que el 61.5% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 23.9% están de acuerdo, en que los profesores explican con claridad la forma que deben hacer las actividades o ejercicios y de cómo hacerlo. Sumando ambos resultados positivos nos da un 85.4%, quiere decir que los maestros comunican con claridad al estudiante de lo que debe de realizar en la tarea.

Tabla 14.

Pregunta 13. “Mi profesor me demuestra visualmente la forma de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos”.

	Frecuencia	Porcentaje	% valido	% acumulado
Completamente en desacuerdo	18	3.7	3.7	3.7
En desacuerdo	28	5.8	5.8	9.5
Neutral	46	9.5	9.5	18.9
De acuerdo	150	30.9	30.9	49.8
Completamente de acuerdo	244	50.2	50.2	100.0
N	486	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 14 nos indican que el 50.2% de los alumnos están completamente de acuerdo y el 30.9% están de acuerdo, en que los profesores demuestra visualmente la forma realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Sumando ambos resultados positivos nos da un 81.1%, quiere decir que los docentes demuestra visualmente la forma de realizar el movimiento en la tarea.

3.2 Comparación de Medias

Se realizaron comparaciones de las medias de los datos obtenidos con las variables de género, edad, escuelas, grado, días de la semana, minutos de clase y experiencia del maestro.

Género

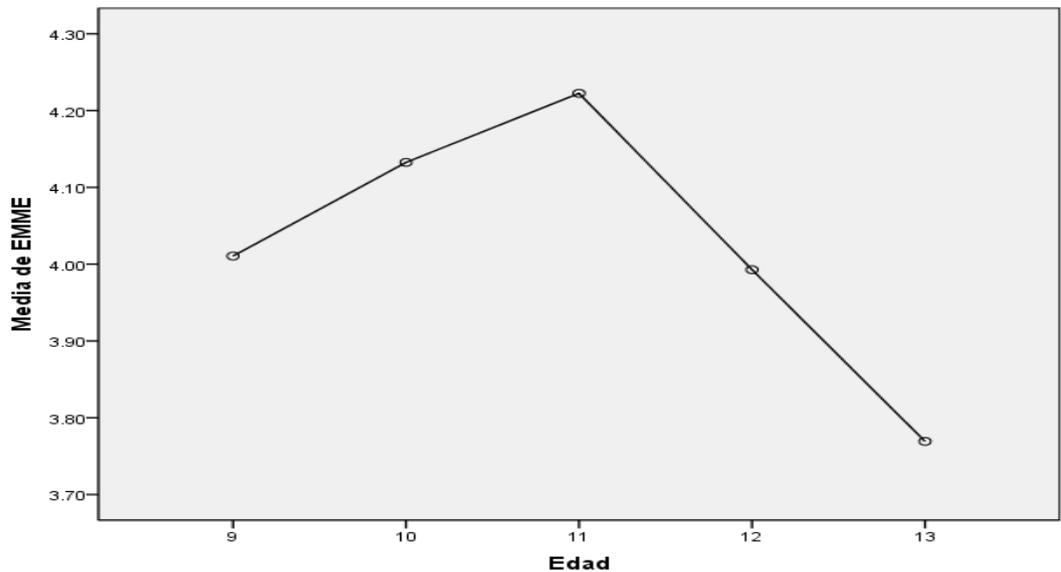
En la comparación entre géneros el sig. Bilateral fue de .049 siendo significativo para comprobar la validez de la investigación, en la (*M*) de los géneros no se encontraron diferencias significativas en las mujeres ($M=4.09$ y una *DT* de .69) y los hombres ($M=4.20$ y una *DT* de .62).

Edad

La comparación de las medias por edad se excluyó los sujetos de edades 8 y 14 años al ser las edades de los extremos. Los siguientes datos son los resultados de cada edad: 9 años ($n=51$, $M=4.01$ y $DT=.72$), 10 años ($n=195$, $M=4.13$ y $DT=.72$), 11 años ($n=204$, $M=4.22$ y $DT=.575$), 12 años ($n=32$, $M=3.99$ y $DT=.68$) y 13 años ($n=2$, $M=3.76$ y $DT=1.30$). De estos resultados las comparaciones más significativas es de 11 años con mayor media que las otras y 13 años de menor media

Figura 1.

Edades



En la figura 1 se observa diferencias significativas en las edades, donde en lo alto de la media encontramos 11 años siendo esta edad la mayoría de 5to año, y una menor media en 13 años, aunque no es significativo al ser una edad con pocos participantes.

Escuelas

Para la comparación de medias en las cinco escuelas encontramos los siguientes resultados de cada una: Moisés Sáenz Garza ($N=48$, $M=3.77$ y $DT=.64$), la Perfecto Reyes Cantú ($N=43$, $M=3.94$ y $DT=.57$), la Miguel de Cervantes ($N=168$, $M=4.24$ y $DT=.68$), la Narciso Mendoza ($N=103$, $M=4.24$ y $DT=.60$) y la General Felipe Ángeles ($N=124$, $M=4.13$ y $DT=.65$).

Tabla 15.

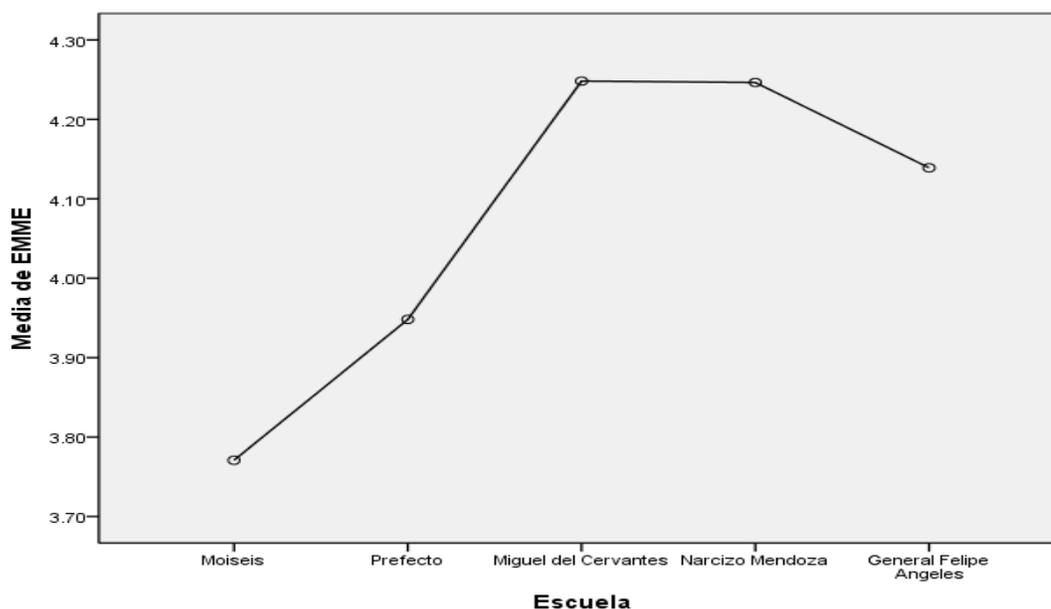
Comparaciones múltiples de las escuelas

Escuela	Escuela	Dif. Medias	Error típico	Sig.
Moisés S.	Perfecto R.	-.177	.13607	.791
	Miguel C.	-.477	.10606	.001
	Narciso M.	-.475	.11325	.002
	G. Felipe A	-.368	.11016	.026

En comparación de las medias en las escuelas observamos una diferencia en la (*M*) de la escuela Moisés Sáenz Garza con las otras escuelas, encontrando mayor similitud con la escuela Perfecto Reyes Cantú (Dif. *M*=-.177) en cambio, se observa que la de mayor diferencia fue la escuela Miguel de Cervantes (Dif. *M*=-.477).

Figura 2.

Diferencia de medias en las escuelas



Los resultados de la figura 2 nos indican que encontramos diferencia entre las escuelas encuestadas, sin embargo la escuela Miguel de Cervantes y Narciso Mendoza presentan los mismos resultados.

Estadísticas de grados

En la comparación de medias de los grados: 5to ($N=239$, $M=4.06$ y $DT=.714$) y 6to grado ($N=247$, $M=4.22$ y $DT=.60$). Encontrando diferencias significativas en las (M) de los grupos.

Días a la semana de la Clase de Educación Física

En la comparación de medias de los días a la semana, 2 días es la media más alta con 4.21 y la media más baja es 3 días con 3.86.

Tabla 16.

Comparación de múltiples de los días de la semana

Días a la semana	Días a la semana	Dif. M	Sig.
1 día	2 días	-.29273	.00
	3 días	.06190	.93

En la tabla 16 se compara los días a la semana que el alumno tienen clases de educación física, donde no se tiene un dato significativo en dos días. Sin embargo dos días es la mayor media.

Minutos de clases

Se realizaron comparaciones entre las medias en la duración de la clase de educación física, donde podemos observar en 30 minutos ($N= 142$, $M= 4.09$, $D T=.706$), 40 minutos ($N= 179$, $M= 4.23$, $D.T= .651$), 50 minutos ($N= 130$, $M= 4.03$, $D.T=.658$), y 60 minutos ($N= 35$, $M= 4.34$, $D.T= .44$). La media más alta fue de 4.34 y la más baja de 4.03. No se encontraron diferencias significativas en los minutos de las clases.

Experiencia del Maestro de Educación Física

En la comparación de medias sobre la experiencia del maestro de educación física encontramos los siguientes resultados: menos de seis meses, 1 año ($N=75$, $M=3.86$, $DT=.68$), 1 a 2 años ($N=68$, $M=4.09$, $DT=.54$), 3 a 4 años ($N=87$, $M=4.16$, $DT=.73$), 5 años o más ($N = 139$, $M=4.35$, $DT=.66$).

Tabla 17.

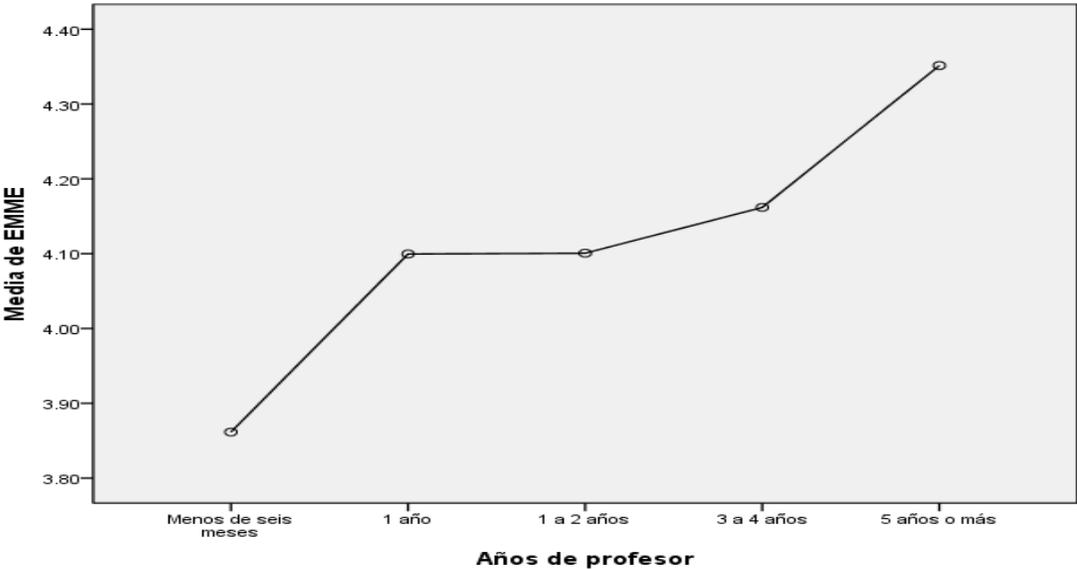
Comparaciones múltiples de años de experiencia del profesor

Años de Profesor	Años de Profesor	Dif. M	Sig.
Menos de 6 meses	1 año	-.23801	.306
	1 a 2 años	-.23905	.183
	3 a 4 años	-.30027	.071
	5 años o más	-.48987	.000

En la Tabla 17 encontramos diferencias significativas en los profesores de 5 o más años, mientras que en los profesores de 1 a 4 años no presentan diferencias significativas.

Figura 3.

Años de experiencia del profesor



En la figura 3 comparando los años de experiencia del profesor, la media más alta fue de 5 años o más dando a conocer que los maestros con mayor experiencia adquieren mejores resultados que los de menor experiencia.

Capítulo IV

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este estudio, es analizar los resultados descriptivos de la presentación de las tareas, a través de un instrumento, la Escala de la Presentación de las Tareas del Maestro de Educación Física para la Enseñanza, diseñada por Muñiz (2014).

Al compara la calidad de la presentación de las tareas de los profesores de educación física, los resultados proporcionan evidencia clara en que los maestros tienen claridad al momento de presentar las actividades, ya que mencionan el objetivo que se debe alcanzar, realizan una explicación verbal de lo que se tiene que hacer en la actividad, enfocan a los estudiantes en los elementos apropiados para la realización de tareas, demuestran visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento o actividad y explican y demuestran claramente lo que el alumno tiene que hacer y cómo realizar la tarea. Nuestros resultados coinciden con Siedentop y Tannehill (2000) quienes indican que los profesores tienen que demostrar y explicar las actividades, además de tener claridad en lo que comunican. Así mismo, con lo señalado por Rink (2010) quien dice que se tiene que presentar el objetivo de las actividades, así como realizar una explicación y demostración de la tarea a realizar. También los resultados coinciden con Chang (2005) donde menciona qué cuando se realizó una explicación verbal con una demostración completa y agregando indicaciones claves fue cuando mejor se logró el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes variables que utilizó. Respecto a la claridad de la presentación de las tareas en las clases de educación física, nos muestra una similitud con (Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986) quienes han

demostrado que la claridad de las presentaciones es un indicador o criterio de los profesores eficaces.

Por otra parte, los resultados nos indican que los profesores no demuestran la forma incorrecta de realizar la tarea, además de comunicar demasiados elementos en los que se tienen que enfocar. Nuestros resultados no coinciden con Rink (2010), ya que ella señala que los profesores deberían de explicar la forma incorrecta de realizar una actividad para que los alumnos puedan autoevaluarse al momento de realizar la tarea, además el que ellos conozcan el cómo no deben de ejecutar una tarea, les permite tener mayor conocimiento para mejorar la realización de la misma.

En nuestro siguiente objetivo, al comparar la presentación de las tareas de los profesores en las sesiones de educación física del nivel primaria de acuerdo a la experiencia o años de servicio. Los resultados nos indican que a mayor experiencia los profesores adquieren mejores resultados que los de menor experiencia. Nuestros resultados coinciden con Gusthart y Sprigings (1989) quienes señalan que los profesores expertos proporcionaban presentaciones de las tareas verbales y visuales. Consideramos que también tienen relación con Yerg (1981) al decir que los profesores con un bajo puntaje de conocimiento le dedicaban más tiempo a la presentación de las tareas, mientras que los maestros que resultaron con mayores conocimientos proporcionaban un mayor tiempo de práctica. Mientras tanto cuando el profesor se desarrolla a través de las experiencias sobre la práctica, nos dice que los profesores con elevado conocimiento pedagógico del contenido formulan y presentan la materia de enseñanza de manera más comprensible para los alumnos (Grossman, 1990). Además nuestros resultados tienen congruencia en que se considera que la experiencia implica una capacidad de orden

superior para obtener los mejores resultados de los alumnos una y otra vez, con todo tipo de estudiantes (Dodds, 1994).

Tomando en cuenta los resultados del estudio, podemos concluir que los Profesores de Educación Física tienen claridad al momento de presentar las actividades. En segunda instancia los profesores de mayor experiencia, tienen mejores resultados a través de las vivencias y conocimientos que se van generando con la práctica al tener mejores estrategias para informar y comunicar de la mejor manera la calidad de la presentación de las tareas.

Por otra parte las dimensiones de análisis utilizadas en este estudio pueden aportar futuras líneas de investigación, con el fin de profundizar en el tema de la presentación de las tareas y sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza. Por último sería interesante cruzar esta información con otras variables relacionadas con el profesor experto en la enseñanza y el comportamiento del profesor, para mejorar la calidad de las sesiones de educación física y deporte escolar.

5. REFERENCIAS

- Amade-Escot, C. (2005). The critical didactic incidents as a qualitative method of research to analyze the content taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 127-148.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Chang, K. E. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17, 7-17.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Education Research*, 53 (2), 159-199.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur L'Efficacité des Enseignants. In M. Crahay y D. Lafontaine (Eds.). *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxells: Editions Labor.
- 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.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Graham, G., y Heimerer, E. (1981). Research on Teacher Effectiveness: A Summary with Implications for Teaching. *Quest*, 33 (1), 14-25.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teacher College Press.
- Gusthart, J. L., y Sprigings, E. J. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, (4) 298-311.
- 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.

- Hastie, P. (1995). An Ecology of a Secondary School Outdoor Adventure Camp. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*, 79-97.
- Hastie, P., y Saunders, J. (1992). A Study of Task Systems and Accountability in an Elite Junior Sports Setting. *Journal of Teaching Physical Education, 11*, 376-388.
- Hastie, P., y Vlasisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 22-23.
- Inwold, C. H., Rider, R. A., Twardy, B. M., Oliver, P. S., Griffin, M. y Arsenault, D. N. (1984). The Effect of Planning on the Teaching Behavior of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 50-56.
- Jones, D. (1992). Analysis of tasks Systems in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching Physical Education, 11*, 411-425.
- 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.
- 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.
- Muñiz, C. (2014). Fiabilidad de la escala de la presentación de las tareas en la clase de educación física. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- 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 Success. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*, 53-63.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Tecnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Rikard, L. (1992). The relationship of teachers' task refinement and feedback to students' practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 349-357.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis MO: Mosby.
- 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. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. y Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S., Kulinna, P., y Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 32-40.
- Tristan, 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*.
- Tousignant, M., y Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 3, 47-57.

Yerg, B. (1981). Reflections on the use of the RTE model in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 52, 38-47.

Werner, P. y Rink, J. E. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.