

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN LOS ENTRENADORES EXPERTOS DE BALONCESTO*

Strategies of experts basketball coaches education

Sergio Jiménez Saiz¹ y Alberto Lorenzo Calvo²

¹ Diplomado en estudios avanzados. Ldo. CC. Actividad Física y del deporte.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF).

Universidad Politécnica de Madrid

² Dr. CC. Actividad física y del Deporte

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF).

Universidad Politécnica de Madrid

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA

Sergio Jiménez Saiz

C/ Conrado del Campo, 4

B.A.E.D. Madrid (28027)

Email: sergio.jimenezsaiz@gmail.com

Fecha de recepción: 15/04/2008 • Fecha de aceptación: 20/05/2008

RESUMEN

Desarrollar medios formativos eficaces en cualquier área, y más concretamente en la formación de entrenadores deportivos, debe centrar los esfuerzos de las entidades responsables en esta materia y, a su vez, éstos deben ser conocidos por los propios entrenadores. Por ello, el objetivo de la presente investigación es identificar cuáles son los medios formativos utilizados por dieciséis entrenadores expertos en baloncesto, así como señalar la relevancia de cada uno de ellos en el desarrollo de su pericia. Para la investigación se ha usado una metodología cualitativa y la técnica de la entrevista semiestructurada a dieciséis entrenadores expertos en baloncesto, entre los que destacan, entre otros, campeones del Mundo, de Europa, y de la liga ACB. Los resultados muestran que, para los entrenadores, la educación formal (cursos federativos) es inespecífica y claramente mejorable, realizándose casi exclusivamente por la necesidad de obtener el título federativo. Los entrenadores valoran muy positivamente otros medios como, principalmente, la educación informal (experiencias diarias como entrenador, *mentoring*, charlas con otros entrenadores, etc.). Finalmente, todos ellos valoran aspectos relacionados con el aprendizaje no situado, como, por ejemplo, la adquisición de liderazgo adquirido en el entorno familiar, y los aprendizajes producidos fuera del contexto del baloncesto. Esto nos hace reflexionar sobre la reestructuración de los actuales programas formativos en los entrenadores.

Palabras clave: formación, entrenadores, baloncesto.

ABSTRACT

Develop effective media training in any area, particularly in the sports coaches training, it should focus the efforts of the responsible entities in this area and, in turn, they should be known by their own coaches. Therefore, the aim of this paper is to identify what are the educational means used by sixteen experts basketball coaches, as well as draw their relevance of each of them in developing their skills. For research, has been used qualitative methodology and technique of semistructured interview sixteen expert basketball coaches including, among others, the World Champions, of Europe, and ACB league. The results show that for the coaches, formal education (courses federal) is nonspecific and clearly improved, performed almost exclusively by the need to get the federal title. Coaches valued highly as other media, mainly informal education (daily experience as a coach, mentoring, talks with other coaches, etc). Finally, all valued aspects learning not located, for example, the acquisition of acquired leadership in the family environment, and learning produced outside the context of basketball. This makes us reflect on the restructuring of the existing training programmes in the coaches.

Key words: education, coaches, basketball.

* Este trabajo pertenece al proyecto financiado por el Consejo Superior de Deportes (Ref. 16/UPB20/05), titulado "Desarrollo de la pericia y adquisición de la excelencia en los entrenadores. Una perspectiva desde su itinerario vital".

Introducción

El aprendizaje se entiende como un "acto o proceso por el que se adquieren cambios de comportamiento, de conocimiento, de las habilidades y las actitudes" (Boyd, 1980, pp. 100-101). Éste se puede producir en cualquier ámbito, siendo todas las situaciones susceptibles de ser un contexto de aprendizaje. Dichas situaciones de aprendizaje cambian, se modifican o se amplían a medida que se expanden sus exigencias o a medida que se presentan nuevas oportunidades (Kolb, 1991).

En lo que se refiere al ámbito deportivo y, concretamente, a los medios de aprendizaje de los entrenadores, Debesse (1982) destaca que el camino de la formación puede venir a partir de tres vías principales:

1. Autoformación: el entrenador decide aprender por sí mismo. Son sujetos capaces de realizar autoaprendizaje y, por tanto, pueden dirigir, planificar y seleccionar las actividades de formación. Las principales actividades que se desarrollan son consultas de documentos técnicos y científicos (libros, revistas, bases de datos, internet) y el autoanálisis de la propia práctica como entrenador (grabación en vídeo, diarios, etc.).
2. Heteroformación: la responsabilidad educativa recae en las instituciones formativas (Federaciones Deportivas y Facultades) para formar a los entrenadores deportivos. Las principales actividades que se suelen realizar son cursos de formación, congresos, clínicas... y, quizás, la más destacada aunque desarrollada de manera desestructurada e informal (Cushion, 2006) sería el programa de supervisión de expertos (*mentoring*).
3. Interformación: el desarrollo profesional se realiza a través del intercambio de conocimientos con compañeros. Se podrían diferenciar dos tipos de actividades de interformación: intercambio de conocimiento profesional con colegas (transmisión de experiencias, observación de compañeros...), y el análisis recíproco de su práctica como entrenadores, realizando informes de los entrenamientos de compañeros y el visionado conjunto de éstos.

Otra investigación realizada recientemente por Nelson, Cushion y Potrac (2006) diferencia las siguientes vías formativas:

- a. La educación formal: es aquella en la que la responsabilidad de la enseñanza y del aprendizaje recae en las instituciones formativas (Federaciones Deportivas y Facultades) para formar a los entrenadores deportivos. Las principales actividades que se suelen realizar son los cursos oficiales de formación de técnicos y los cursos relacionados con las ciencias del deporte (biomecánica, fisiología, psicología...).
- b. La educación no formal: corresponde a actividades organizadas y sistemáticas, realizadas fuera del lugar de trabajo, para grupos de entrenadores reducidos, como por ejemplo ocurre con las conferencias, seminarios, clínicas...
- c. La educación informal: corresponde a procesos realizados por la propia persona, en la cual se adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes de las experiencias diarias y del entorno. Por ejemplo, las experiencias como jugador, el *mentoring* informal, las experiencias prácticas como entrenador o la interacción con otros entrenadores o personas del entorno deportivo.

Moon (2004) presenta dichas vías formativas desde una perspectiva constructivista mediante dos tipos de situaciones de aprendizaje: aprendizaje mediado y aprendizaje no mediado. La educación formalizada y las conferencias nacionales o internacionales son un ejemplo de la mediación en el aprendizaje, donde el potencial de aprendizaje está dirigido por otra persona. En cambio, el concepto aprendizaje no mediado denota un entorno en el que "el alumno es responsable de elegir qué aprender sobre algo" (Moon, 2004, p. 73).

Centrándonos en la formación de entrenadores, en la iniciación al baloncesto en España, a nivel formal, existen dos vías principales para la adquisición de conocimientos iniciales, sumado a las experiencias previas que cada uno pudiera poseer:

- La vía federativa. Las Federaciones Españolas de los diferentes deportes que,

a partir de sus Comités Nacionales de Entrenadores, diseñan y desarrollan la regulación de los técnicos deportivos y sus propios cursos de formación.

- La vía universitaria. Las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte desarrollan sus *practicums* y asignaturas para la formación de futuros licenciados y entrenadores.

Los programas de educación formal de los entrenadores impulsados por las federaciones nacionales e instituciones formativas han sido considerados como esenciales en el desarrollo de las competencias durante muchos años por los entrenadores. Se supone que estos programas contribuyen al contenido esencial que necesita un entrenador. Sin embargo, las investigaciones recientes sugieren que la educación formal del entrenador es, en realidad, de bajo impacto en comparación con las horas que cada entrenador ha invertido en el entrenamiento, tanto de entrenador como de jugador (Gilbert, Côté & Mallet, 2006). Al parecer, las investigaciones resaltan que el aprendizaje experimental o informal tiene mayor importancia que los programas de educación formal (González, 2006; Renom y Halcón, 2007; Bloom & Salmela, 2000; Ericsson, Côté & Fraser-Thomas, 2007; Gilbert et al., 2006; Irwin, Hanton & Kervin, 2004; Jones, Armour & Potrac, 2004; Schinke, Bloom & Salmela, 1995; Werthner & Trudel, 2006; Wright, Trudel & Culver, 2007).

Por todo ello, el objetivo de la presente investigación es identificar cuáles son los medios formativos utilizados por dieciséis entrenadores expertos en baloncesto, así como señalar su relevancia de cada uno de ellos en el desarrollo de su pericia.

Metodología de la investigación

La metodología empleada en nuestra investigación es una metodología cualitativa (Taylor & Bogdan, 1984). El uso del paradigma interpretativo proporciona resultados cualitativos, que permiten describir la naturaleza esencial de una particular experiencia humana. Al utilizar el paradigma interpretativo, el investigador puede descubrir procesos que probablemente no

serían descubiertos si se utilizasen otros métodos (Biddle & Anderson, 1989).

Los entrenadores entrevistados fueron dieciséis hombres en posesión del título de entrenador superior, ocho de ellos con experiencia en la liga ACB o en la selección nacional absoluta y otros ocho entrenadores con experiencia en equipos de élite de formación y en selecciones nacionales de formación. El número de entrenadores es representativo con otros estudios de similar metodología (Côté, Salmela & Russell, 1995) y suficiente, ya que se produjo un proceso teórico de saturación informativa (Glaser & Strauss, 1967). Esto se produce cuando la información de los siguientes o nuevos participantes en el estudio no contribuye a aumentar la información que han proporcionado los participantes anteriormente entrevistados.

En este sentido, Gilbert y Trudel (2004) afirman que el 72,5% de las publicaciones realizadas en torno a este objeto de estudio se realizan con una sola persona; así como sólo el 3,2% de los estudios se realizan con entrenadores del máximo rendimiento deportivo.

Para la selección de los entrenadores expertos se utilizaron distintos estándares empleados en la literatura especializada. Así, todos los entrenadores entrevistados cumplieron los siguientes requisitos: I) tener al menos 10 años de experiencia como entrenador (Ericsson, Krampé & Tesch-Römer, 1993); II) tener una formación académica relacionada con el deporte (Hardin, 2000); III) ser un entrenador de prestigio en el mundo del baloncesto profesional (Abraham, Collins & Martindale, 2006); IV) haber ganado algún título con su equipo (Schinke et al., 1995), en nuestro caso todos los entrenadores han ganado alguna competición importante (Campeón del Mundo de Baloncesto, Campeón de Europa masculino, Campeón de Europa femenino, Campeón de liga ACB, Campeón de España de Selecciones o de Clubs); y V) haber entrenado equipos y jugadores de categoría internacional (Salmela, 1995).

El instrumento utilizado para obtener los datos fue la entrevista semi-estructurada y en profundidad, una técnica utilizada en la metodología cualitativa (Patton, 2002). El diseño de la entrevista se realizó de acuerdo a las siguientes fases:

a) análisis de otras entrevistas; b) diseño de la primera versión de la entrevista; c) estudio piloto previo; d) versión oficial de la entrevista. Finalmente, dos expertos en metodología cualitativa revisaron el guión de la entrevista.

De acuerdo a las preguntas realizadas, se establecieron temas generales o categorías donde ubicar las respuestas. Siguiendo los trabajos de Côté, Salmela, Baria y Russell, (1993) y Côté, Salmela y Russell (1995), se realizó una aproximación inductiva, en la que los comentarios y frases realizadas durante las entrevistas se identificaron como las "unidades de significado" (Tesch, 1990) dentro de los temas establecidos. Estas unidades de significado fueron revisadas, aquellas similares fueron agrupadas en torno a etiquetas, posteriormente en torno a propiedades y finalmente en torno a categorías utilizando el programa AQUAD 5.0v.

Para la categoría "medios formativos" que corresponde a este estudio, se analizaron un total de 1.566 unidades de significado en 4 propiedades. El análisis de las entrevistas se realizó de forma inmediata a su realización, y coincidía con la realización de otras entrevistas (Charmaz, 2002).

El control por parte de los entrevistados es el medio más importante para obtener credibilidad en el estudio (Lincoln & Guba, 1985; Sparkes, 1998). De esta forma, la información que ellos aporten sirve para asegurar la credibilidad del análisis. En el presente estudio, se utilizó esta técnica de control en tres ocasiones distintas. La primera tuvo lugar al final de cada entrevista. En este punto, los participantes tuvieron la oportunidad de añadir o modificar cualquier respuesta o idea comunicada durante la entrevista. La segunda se produjo cuando el participante recibió una completa transcripción literal de la entrevista. En este momento, el participante tiene la oportunidad de aclarar, añadir o eliminar cualquier parte de la entrevista. El control final consistió en el envío a los participantes de un resumen de los resultados en los que se les pidió que se refirieran a cualquier estado de la investigación, preguntas o comentarios. De los 16 participantes, 12 no cambiaron nada, 3 modificaron 22 unidades de significado y 1 no respondió.

La fiabilidad del análisis fue establecida por tres expertos independientes, familiarizados en la metodología cualitativa. Para realizar este análisis, en primer lugar se procedió a entrenar y familiarizar a los expertos con el sistema de clasificación. En segundo lugar, la función de estos expertos fue ubicar cada unidad de significado dentro de una etiqueta, propiedad y categoría. La fiabilidad para este estudio se calculó mediante el índice de Kappa, obtenido valores superiores a 0,98.

Resultados y discusión de la investigación

De acuerdo con los resultados, es importante destacar el relativo bajo impacto de la educación formal de los entrenadores, coincidiendo con otros estudios del mismo tópico (Ericsson et al., 2007; Gilbert et al., 2006; Jones et al., 2004; Werthner & Trudel, 2006; Wright et al., 2007). De igual modo, cabe destacar la diferencia que hay entre la pequeña cantidad de horas que un entrenador dedica a su aprendizaje formal en comparación con su aprendizaje situado, de manera que el día a día o la interacción con sus jugadores, entrenadores o responsables es destacable (Gilbert et al., 2006). Además, no existe unanimidad en los beneficios que se obtienen de estos cursos entre los distintos entrenadores, ya que para unos fue algo significativo ("*El baloncesto me gustaba mucho, pero cuando realicé los cursos de entrenadores es cuando me di cuenta de esto*", Participante 1); y para otros fue un mero trámite que no valió para mucho ("*Yo no aprendí nada, me quedo solamente con los compañeros que conocí, ellos me aportaron más que el curso*", Participante 11).

Las razones que los entrenadores dan para realizar la educación formal son dos: I) aprender y desarrollar habilidades como entrenador y, fundamentalmente, II) obtener la certificación obligatoria para poder ejercer como entrenador.

En este sentido, Williams y Kendall (2007) resaltan que el interés de los programas educativos formales y las investigaciones realizadas por las ciencias del deporte no coinciden con las necesidades de los entrenadores. Esto sucede por va-

rias razones, como: I) los programas no son deliberados y planificados (Gilbert & Trudel, 1999); II) son específicos para las ciencias de apoyo (fisiología, biomecánica,...), pero inespecíficos para el entrenamiento (Williams & Kendall, 2007); III) ante los compromisos sociales y personales, los individuos se ven obligados a aprender fuera del sistema educativo (Jarvis, 2004); IV) la gran diferencia entre las características previas de los entrenadores a la hora de iniciar los cursos formativos (experiencia previa como jugador, expectativas, creencias, valores...) (Cushion, Armour & Jones, 2003; Gilbert et al., 2006; Lemyre, Trudel & Durand-Bush, 2007; Williams & Kendall, 2007); V) la educación formal está descontextualizada y es escasa (Abraham & Collins, 1998; Cushion et al., 2003; Jones & Wallace, 2005; Saury & Durand, 1998); VI) no incluyen experiencias profesionales prácticas; VII) se debería establecer una oferta de asignaturas en función de las necesidades de cada entrenador; VIII) se debería reducir el alumnado para optimizar el aprendizaje, y IX) existe una "brecha" de aprendizaje entre diferentes niveles. En este sentido, uno de los entrenadores nos destaca que habiendo sido jugador de élite, en el curso de entrenador recibió contenidos que para él fueron poco relevantes ("*Ves lo que necesitas más y en eso te vuelcas... En cada momento y según como sea el entrenador, pues necesitará volcarse en un terreno o en otro, pero no porque sea más importante que otro, sino porque éste es probablemente el que necesite más*", Participante 6).

Así mismo, los entrenadores entrevistados reflejan la dificultad de dedicar tiempo a una enseñanza formal y no formal a lo largo de la temporada, de acuerdo también con los argumentos expresados por Bloom y Salmela (2000), Gilbert et al. (2006), Irwin et al. (2004) y Jones et al. (2004). Dicha dificultad es debida al gran compromiso que les exige su trabajo, los viajes, la exigencia de la competición, compromisos personales y sociales, la lejanía del lugar de realización, y el elevado volumen de entrenamientos que realizan. Debido a esta falta de tiempo, aparecen otros medios de formación que adquieren mayor relevancia, como la

educación informal, convirtiéndose en los medios más utilizados (Nelson et al., 2006). Estas reflexiones nos hacen coincidir con lo señalado por Jarvis (2004, p. 17): "*La sociedad está cambiando tan rápidamente que muchas de las organizaciones educativas no son capaces de mantenerse al día con las nuevas exigencias, de modo que los individuos se ven obligados a aprender fuera del sistema educativo tradicional*".

Otro medio tanto formal (cursos "*on line*") como informal (consultas) que aparece reflejado en las entrevistas de seis entrenadores es internet, coincidiendo con el estudio de Wright et al. (2007). Los entrenadores lo utilizan principalmente en casa o en periodos de descanso. ("*Es un medio que me ayuda, ya que no tengo tiempo de estar haciendo cursos, lo utilizo en casa o aquí en la oficina para ver sistemas o contenidos concretos..., también para temas relacionados con los rivales*", Participante 15).

En referencia a los medios informales, son claramente los más desarrollados y nombrados por todos los entrenadores, no sólo en cantidad sino en calidad. Además, todos los entrenadores entrevistados consideran que la mejor forma de aprender es a partir de la propia experiencia práctica como entrenadores. El día a día como entrenador, es decir, el aprendizaje situado y el hecho de estar solucionando problemas y tomando decisiones es el medio fundamental del entrenador. ("*Evidentemente, para ser un buen entrenador tienes que entrenar, llevar tu propio equipo y tomar decisiones día a día*", Participante 1); ("*Después, además, te das cuenta de que la mejor formación para estar en la alta competición es estar en la alta competición. Nadie te va a fichar por estudiar, te va a fichar por estar en el alto rendimiento*", Participante 3).

En nuestros resultados aparecen reflejados gran cantidad de medios informales, normalmente desarrollados gracias a la responsabilidad que sienten los propios entrenadores hacia su formación continua. Así, aparecen medios como su experiencia previa como jugadores, los entrenadores que tuvieron como jugadores, la práctica reflexiva en todo lo que es el proceso de entrenamiento, el *mentoring*, el "*peer coaching*", las relaciones y la

interacción social con otros entrenadores, las comunidades de práctica, la consulta de libros, lecturas, revistas, la propia competición, el conocimiento de otras culturas baloncestísticas y los propios jugadores.

Dados estos resultados, no se trata de discriminar un medio sobre otro, ya que la experiencia no es suficiente "por sí sola" pues no mejora eficazmente al entrenador. Al contrario, dicha circunstancia da más valor, si cabe, a la formación formal y no formal. Se puede considerar, por tanto, que la educación formal de nuestros entrenadores es sólo una de las varias maneras por las que aprenden los entrenadores y que complementaría a la educación informal. Sin embargo, según nuestros resultados y coincidiendo con otros estudios (Gilbert et al., 2006; Ericsson et al., 2007), tanto la cantidad como la calidad de las estrategias informales desarrolladas por los entrenadores expertos son claramente más y mejores que las realizadas de una manera formal.

Desde nuestro punto de vista, parece fundamental que los entrenadores tengan una adecuada formación académica, y que tengan inquietudes para autoformarse a través de la investigación de forma permanente. Sin embargo, los entrenadores destacan en algunos casos, como función principal para realizar la educación formal, el hecho de obtener el certificado obligatorio para poder ejercer como entrenador por encima de la formación. Opinamos que se debería aprovechar la obligatoriedad para mejorar la formación. Por ello, resultará muy importante la participación de las federaciones deportivas, instituciones educativas y universitarias, de forma que no se ahорren esfuerzos en proporcionar la mejor formación a los entrenadores a través de la interacción de éstas en la formación inicial y la programación de actividades más específicas y reales de formación permanente, cursos, clínic, congresos, jornadas,...

Así, coincidiendo con los estudios de Lyle (2002) y Werthner y Trudel (2006), "*la educación y el desarrollo depende de una provisión mixta formal e informal, y comprender cómo el aprendizaje y la preparación se está llevando a cabo es importante en el análisis de la práctica*" (Lyle, 2002, pp. 275-276).

Un medio social poco referenciado en la literatura, y que los entrenadores han subrayado como intrínseco al modelo del entrenador, a su forma de actuar, a su forma de ser y de pensar, es lo que denominamos aprendizaje no situado. Se entiende por aprendizaje no situado todo aquel aprendizaje que no proviene del contexto de entrenamiento pero que tiene transferencia hacia él indirectamente. Estas experiencias son infinitas y suelen venir dadas mediante familiares, amigos, pareja, lugar de trabajo y el entorno cultural, social y educativo. Por tanto, en el entrenador existen valores y aspectos educativos que son obviados en los programas formativos formales e informales ("Yo siempre he dirigido bien porque probablemente lo tenía, porque tenía autoridad, porque era el hermano mayor y eso influye y mandas, eres el líder, mi padre era militar, también unido a la autoridad, la disciplina, el honor y conlleva un montón de enseñanzas invisibles, porque he ido a un colegio de curas, aunque en mi infancia todo el mundo iba a un colegio de curas", Participante 1); ("yo he aprendido muchísimo de mi padre, he tenido muchas experiencias que me han ayudado, además, mi padre me educó a hacer siempre las cosas bien, a ser organizado,... y esto no se aprende en los cursos", Participante 9).

A modo de conclusión, se observa cómo cada entrenador ha demostrado que tiene la iniciativa de crear sus propias situacio-

nes de aprendizaje (Werthner & Trudel, 2006; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007), si bien es cierto que pocos destacan los programas de educación formal, destacándose siempre los encuentros informales como el mentoring o la interformación (conversaciones, observaciones) y, mayoritariamente, el aprendizaje situado. También todos los entrenadores coinciden con lo establecido por Jones, Armour, y Potrac (2003), los cuales subrayan que, sin lugar a dudas, una gran parte de la construcción del conocimiento profesional es mediante su propia responsabilidad, mediante un aprendizaje no mediado (Moon, 2004) o mediante un gran sacrificio y compromiso personal (Jiménez, Lorenzo, Borrás, & Gómez, 2007). Este hecho queda reflejado claramente en nuestra muestra, ya que los entrenadores destacan la gran responsabilidad que sienten hacia su formación continua y la búsqueda de un aprendizaje específico en función de sus propias necesidades y de sus propias carencias. Además, se demuestra que son también inquietos, arriesgados y curiosos (Sternberg, 1985) en busca de aumentar sus conocimientos.

Conclusiones

Nuestros resultados plantean preguntas y reflexiones sobre la futura formación de los entrenadores, ya que se deben replantear cuáles son los medios y métodos que

deben ser utilizados en el diseño del proceso de instrucción, y también determinar en qué situaciones estos métodos deben ser usados. Según nuestros resultados, los contenidos de los programas formales en curso son inespecíficos para el aspirante a entrenador, ya que se deben realizar en función de sus experiencias previas y sus necesidades, por lo que debería ofertarse un mayor número de posibilidades. Dicha información debe hacer reflexionar a los responsables de la elaboración de programas educativos del entrenador.

Los entrenadores valoran muy positivamente otros medios como, principalmente, la educación informal (experiencias diarias como entrenador, *mentoring*, charlas con otros entrenadores, reflexión práctica, etc.). Finalmente, todos ellos valoran aspectos relacionados con el aprendizaje no situado, como, por ejemplo, la adquisición de liderazgo adquirido en el entorno familiar, y los aprendizajes producidos fuera del contexto del baloncesto.

Del mismo modo, surgen importantes preocupaciones para el futuro desarrollo de programas educativos ya que, si los entrenadores no perciben el curso como una vía eficaz para el desarrollo de sus competencias sobre entrenamiento, en última instancia el éxito de tal programa educativo podría verse comprometido y supeditado únicamente a la obtención del título de entrenador.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., Collins, D. & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 549-564.
- Biddle, B.J. & Anderson, D.S. (1989) Theory, method, knowledge and research on teaching. En MC. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp. 230-252). New York: McMillan.
- Bloom, G.A. & Salmela, J.H. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 56-76.
- Boyd, R.D. (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research* (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Côté, J., Salmela, J.H., Baria, A. & Russell, S. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Côté, J., Salmela, J.H. & Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.
- Cushion, C.J. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. In R. Jones (Ed.) *The Sports Coach as Educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C.J., Armour, K.M. & Jones, R.L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and Learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse & G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ericsson, K., Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated with

- High-Performance Coaches' Development. *The Sport Psychologist*, 21, 302-316.
- Ericsson, K.A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Gilbert, W.D., Côté, J. & Mallet, C. (2006). Development Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 1 (1), 69-76.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22 (2), 234-246.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (4), 388-399.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- González, J.L. (2006). Aproximación a la formación del árbitro de fútbol: un ejemplo de modelo educativo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6 (1) 37-52.
- Hardin, B. (2000). Coaching expertise in high school athletics: Characteristics of expert high school coaches. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 15, 24-38.
- Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Conclusiones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones del baloncesto. *CCD*, 7 (3), 43-50.
- Irwin, G., Hanton, S. & Kervin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5 (3), 425-442.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Ed. Routledge.
- Jiménez, S., Lorenzo, A., Borrás, P. & Gómez, M.A. (2007). Factores que favorecen el desarrollo de la pericia en entrenadores expertos en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6 (6), 145-149.
- Jones, R.L., Armour, K. & Potrac, P. (2003). Constructing Expert Knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8 (2), 213-229.
- Jones, R.L., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports Coaching Cultures. From practice to theory*. London: Ed. Routledge.
- Jones, R.L. & Wallace, M. (2005). Another bad day at training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10 (1), 119-134.
- Kolb, D.A. (1991). The challenges of advanced professional development. In L. Landon (ed.), *Roads to the learning society*. Chicago: Council on Adult and Experiential Learning.
- Lemyre, F., Trudel, P. & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21, 191-209.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Moon, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Nelson, L.J., Cushion, C.J. & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*, 1 (3), 247-259.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed)*. Newbury Park. CA: Sage.
- Renom, J. y Halcón, A. (2007). Jueces y oficiales de regata a vela; motivaciones, percepciones y formación. *Revista de psicología del deporte*, 16 (1), 55-66.
- Salmela, J.H. (1995). Learning from the Development of Expert Coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2 (2), 3-13.
- Salmela, J.H., Draper, S.P. & La Plante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. En S, Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology* (pp. 296-300). Sport Psychology: an integrated approach. ISSP.SPPD. Lisboa: FMH-UTL.
- Saury, J. & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Schinke, R.J., Bloom, G.A. & Salmela, J.H. (1995). The evolution of elite Canadian basketball coaches. *Avante*, 1, 48-62.
- Sparkes, A.C. (1998). Validity in qualitative inquiry and the problem of criteria: implications for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 12, 363-386.
- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Werthner, P. & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- Williams, S.J. & Kendall, L. (2007). Perceptions of elite coaches and sports scientists of the research needs for elite coaching practice. *Journal of Sports Sciences*, 25 (14), 1577-1586.
- Wright, T., Trudel, P. & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (2), 127-144.