

L'adquisició del coneixement en entrenadors experts en bàsquet

SERGIO JIMÉNEZ SÁIZ

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
Universidad Europea de Madrid

ALBERTO LORENZO CALVO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
Universidad Politécnica de Madrid

MIGUEL ÀNGEL GÓMEZ RUANO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
Universidad Politécnica de Madrid

JORGE LORENZO CALVO

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
Universidad Alfonso X El Sabio

Autor per a la correspondència

Sergio Jiménez Sáiz

sergiolorenzo.jimenez@uem.es

Resum

L'objectiu del nostre article és conèixer el procés formatiu utilitzat, i també els mitjans emprats pels entrenadors experts en bàsquet per desenvolupar el seu coneixement i perícia. Per fer-ho, s'ha realitzat una investigació qualitativa des d'una perspectiva biogràfica i s'ha analitzat l'itinerari vital dels entrenadors experts a través d'una entrevista semiestructurada. Les conclusions ens indiquen que l'ensenyament informal, les experiències pràctiques, el *mentoring*, l'intercanvi d'informació, la reflexió sobre la pràctica i un entorn adequat, són els mètodes més significatius d'aprenentatge. Aquestes conclusions haurien de ser observades a l'hora de dissenyar el currículum en la formació dels entrenadors novells.

Paraules clau

Coneixement; Entrenadors; Experts; Bàsquet.

Abstract

The acquisition of knowledge in experts basketball coaches

The objective of the present paper is to know means of coaches development to thus reach the degree of experts in basketball and to be able to arrive at the elite of the basketball. This qualitative investigation has been made from a biographical perspective, that is to say, analyzing the vital itinerary of the experts through a semistructured interview making open questions and thus, to define how it has been his career development, to know its degree knowledge, to develop its more significant means of formation,... The conclusions indicate to us that informal education, the practical experiences, mentoring, the exchange of information, the reflection on the practice and surroundings of learning, are the most significant methods of learning. These conclusions make us raise the present formation to us that is being made with the future coaches.

Key words

Knowledge; Coaches; Experts; Basketball.

Introducció

El desenvolupament de la perícia en persones expertes ha estat investigada en diverses disciplines, com ara la música, les matemàtiques i l'esport (Ericsson, 1996). En l'àmbit esportiu, aquesta línia d'investigació s'ha desenvolupat tradicionalment al voltant de l'evolució i la formació dels esportistes; s'han identificat diversos factors que contribueixen al desenvolupament dels esportis-

tes experts, a més a més dels factors genètics. Entre els factors assenyalats, apareix reflectida la figura de l'entrenador com a un factor clau en el desenvolupament de la perícia de l'esportista (Bloom, Crumpton i Anderson, 1999; Deakin i Cogley, 2003; Starkes, 2000).

Hi ha investigacions molt diverses realitzades entorn de la figura de l'entrenador. Gilbert i Trudel (2004), intenten d'organitzar la investigació sobre aquest tòpic i

proposen quatre objectes d'estudi diferents: *a*) comportament; *b*) pensaments; *c*) característiques; i *d*) desenvolupament professional.

Les investigacions esmentades s'han realitzat, a nivell metodològic, generalment de dues formes: *a*) comparant entrenadors experts i entrenadors no experts, intentant d'analitzar les diferències existents entre ambdós col·lectius, per trobar models de formació encaminats cap a l'excel·lència (Ahlgren, Housner i Jones, 1998; Anderson i Lainhardt, 2002; Jones, Housner i Korspan, 1995); o *b*) analitzant de quina forma els experts ho han arribat a ser, des d'una perspectiva biogràfica, és a dir, indagant en els seus itineraris vitals, quantificant el temps dedicat, les motivacions que els mouen, el grau de coneixement desenvolupat, etc. (Abraham, Collins i Martindale, 2006; Bloom, Salmela i Schinke, 1995; Jones, Armour i Potrac, 2003 i 2004; Salmela, 1995...).

D'acord amb les possibles vies formatives utilitzades pels entrenadors, Nelson, Cushion i Potrac (2006), diferencien les següents: *a*) l'educació formal, *b*) l'educació no formal i, *c*) l'educació informal. L'educació formal és aquella en la qual la responsabilitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge recau en les institucions formatives (Federacions Esportives i Facultats) per formar els entrenadors esportius. Les principals activitats que se solen realitzar són: cursos oficials de formació de tècnics, cursos relacionats amb les ciències de l'esport (biomecànica, fisiologia, psicologia...).

L'educació no formal correspon a activitats organitzades i sistemàtiques realitzades fora del lloc de treball per a grups reduïts d'entrenadors. Per exemple, conferències, seminaris, clínics... Finalment, l'educació informal correspon a processos realitzats per la mateixa persona, en els quals adquireix i acumula coneixement, habilitats, actituds de les experiències diàries i l'entorn. Per exemple, les experiències com a jugador, *mentoring* informal, experiències pràctiques com a entrenador, interacció amb altres entrenadors o persones de l'entorn esportiu.

Gould, Giannini, Krane i Hodge (1990) van indicar que els factors rellevants per al desenvolupament del coneixement com a entrenador eren: *a*) la pròpia experiència i *b*) l'observació d'altres entrenadors d'èxit.

Salmela (1995) va entrevistar 21 entrenadors experts d'esports d'equip, mitjançant una descripció cronològica del seu procés formatiu, i va subratllar que els mentors van tenir un paper molt important en la formació dels entrenadors.

Bloom *et al.* (1995) i Bloom i Salmela (2000) estableixen que les principals formes d'adquisició del coneixement en els entrenadors són tres: el *mentoring*, l'educació no formal (clínics, congressos...) i l'intercanvi d'informació entre entrenadors.

El *mentoring* és definit com una relació propera, que no familiar ni romàntica, entre un adult, el mentor, i un jove en procés de formació, el protegit. El primer actua com a model i guia per promoure el desenvolupament de l'últim i l'adquisició de competències importants (Weaver i Chelledurai, 1999, pàg. 25).

Cushion (2001) i Gilbert i Trudel (2001) demostren que el *mentoring* es desenvolupa en l'àmbit de la formació dels entrenadors, encara que de forma desestructurada i informal. Bloom *et al.* (1995) i Salmela, Draper i Laplante (1993), van trobar que una acció formal i estructurada de *mentoring* era considerada pels entrenadors com el mitjà més important per desenvolupar la seva formació. Com a conseqüència d'això, es dedueix que el desenvolupament de programes formals de *mentoring* seria molt valorat en la formació d'entrenadors (Bloom, Durand-Bush, Schinke i Salmela, 1998).

Finalment, en relació amb l'aprenentatge a través de la comunicació i la observació d'altres entrenadors, la majoria de les investigacions confirmen que els entrenadors es van formant com a fruit de l'intercanvi d'informació al llarg dels anys de pràctica en la instrucció. D'aquesta forma, l'experiència com a entrenador i l'observació d'altres entrenadors es consideren mètodes primaris de coneixement per als entrenadors (Cushion, 2001; Gilbert i Trudel, 2001; Gould *et al.*, 1990).

Cushion, Armour i Jones (2003), afirmen que la major part del que aprèn un entrenador prové de la interacció en el context de l'entrenament i a través de fonts informals. Es podria dir que per ser un entrenador competent, sembla que cal una experiència significativa (Cushion, 2001). Tanmateix, no es pot dir que qualsevol entrenador experimentat és competent (Gilbert i Trudel, 2001), la simple acumulació d'experiència no és suficient, es necessita alguna cosa més.

Per això, l'objectiu del nostre article és conèixer els mitjans formatius utilitzats pels entrenadors de bàsquet experts, per desenvolupar el seu coneixement i perícia.

Per això, l'objectiu del nostre article és conèixer els mitjans formatius utilitzats pels entrenadors de bàsquet experts, per desenvolupar el seu coneixement i perícia.

Metodologia

La metodologia que fem servir en la nostra investigació és una metodologia qualitativa. En utilitzar el paradigma interpretatiu, l'investigador pot descobrir processos que probablement no serien descoberts si

s'utilitzessin altres mètodes (Biddle i Anderson, 1989). L'ús del paradigma interpretatiu proporciona resultats qualitius que permeten de descriure la naturalesa essencial d'una experiència humana particular.

Mostra d'experts

Els entrenadors entrevistats van ser vuit homes en possessió del títol d'Entrenador Superior i amb experiència en la lliga ACB i en la Selecció Nacional. Gilbert i Trudel (2004) afirmen que el 72,5 % de les publicacions realitzades al voltant d'aquest objecte d'estudi, es realitzen amb una sola persona; i només el 3,2 % dels estudis es realitzen amb entrenadors del màxim rendiment esportiu.

Per a la selecció dels entrenadors experts es van fer servir diferents estàndards utilitzats en la literatura especialitzada. Així, tots els entrenadors entrevistats compleixen els requisits: *a)* tenir almenys 10 anys d'experiència com a entrenador (Ericsson, Krampe i Tesch-Römer, 1993); *b)* tenir una formació acadèmica relacionada amb l'esport (Hardin, 2000); *c)* ser un entrenador de prestigi en el món del bàsquet professional (Abraham *et al.*, 2006); *d)* haver guanyat algun títol amb el seu equip (Schinke, Bloom i Salmela, 1995), en el nostre cas, tots els entrenadors han guanyat alguna competició important (Campió del Món de Bàsquet, Campió d'Europa masculí i femení, Campió de lliga ACB); i *i)* haver entrenat equips i jugadors de categoria internacional (Salmela, 1995).

L'entrevista

L'instrument utilitzat per obtenir les dades ha estat l'entrevista semiestructurada i en profunditat, una tècnica utilitzada en la metodologia qualitativa (Patton, 2002). El disseny de l'entrevista es va realitzar d'acord amb les fases següents: *a)* anàlisi d'altres entrevistes; *b)* disseny de la primera versió de l'entrevista; *c)* estudi pilot previ; *d)* versió oficial de l'entrevista. Finalment, un grup experimentat en metodologia qualitativa va revisar la guia de l'entrevista.

Anàlisi de les dades

Totes les entrevistes van ser transcrites literalment i cada entrenador va rebre una còpia de la seva pròpia entrevista per corroborar les dades, i per augmentar-ne i/o modificar-ne el contingut. Aquesta informació va tornar a ser recollida per analitzar-la i categoritzar-la.

L'anàlisi de les entrevistes es va fer de forma immediata a la seva realització, i coincidí amb la realització d'altres entrevistes (Charmaz, 2002).

D'acord amb les preguntes realitzades, es van establir temes generals o categories on ubicar les respostes. Seguint els treballs de Côté, Salmela, Baria, i Russell, (1993) i Côté, Salmela i Russell (1995), es va realitzar una aproximació inductiva, en la qual els comentaris i frases realitzades durant les entrevistes es van identificar com a les "unitats principals" d'anàlisi dins dels temes establerts. Aquestes unitats principals van ser revisades, les similars van ser agrupades entorn d'etiquetes, posteriorment entorn de propietats, i finalment entorn de categories.

La fiabilitat de l'anàlisi va ser establerta a través de la classificació d'una mostra aleatòria de les respostes dels entrenadors (15 % de les "unitats principals") per un expert independent, familiaritzat en la metodologia qualitativa. Per realitzar aquesta anàlisi, en primer lloc es va procedir a entrenar i familiaritzar l'expert amb el sistema de classificació. En segon lloc, la funció d'aquest expert va ser ubicar cada unitat principal dins d'una etiqueta, propietat i categoria. Es va analitzar exclusivament el text, i no el títol de cada unitat principal. La validesa entre l'anàlisi independent i l'anàlisi de l'equip investigador va ser del 97 % en ubicar cada unitat principal dins de les categories, i del 87 % en ubicar cada unitat principal dins de les propietats.

Resultats i discussió

D'acord amb la classificació establerta per Nelson *et al.* (2006) i després de categoritzar els mètodes de formació dels entrenadors, exposem els resultats següents.

Els entrenadors entrevistats reflecteixen la dificultat de dedicar temps a un ensenyament formal i no formal al llarg de la temporada, cosa que coincideix amb l'exposat per Gilbert, Coté i Mallet (2006); Irwin, Hanton i Kervin (2004) i Jones *et al.* (2004), a causa del gran compromís que els exigeix el seu treball, els viatges i l'elevat volum d'entrenaments que realitzen. Només dos entrenadors van acabar els seus estudis superiors, si bé és cert, que ho consideren molt important, tant a nivell personal com professional.

Els mitjans formatius formals assenyalats pels entrenadors van ser l'assistència als cursos oficials que ha de realitzar l'entrenador, i també l'assistència a congressos específics relacionats amb el bàsquet. "Això és el que m'interessa, jo vull ser entrenador, això és el que jo vull

ser. *El bàsquet m'agradava molt, però quan vaig realitzar els cursos d'entrenadors és quan me'n vaig adonar*" (Subjecte núm. 1).

L'assistència a clínics i conferències apareix com un dels pocs mitjans no formals utilitzats pels entrenadors, tot i que és cert que és un dels mitjans més utilitzats en el seu temps lliure, cosa que coincideix amb el que exposen Bloom i Salmela (2000). *"Jo he anat a infinitat de clínics, i hi vaig sempre que puc..., sempre aprens o et fixes en alguna cosa, en els detalls, en les mans..."* (Subjecte núm. 1).

A causa d'aquesta falta de temps, apareixen altres mitjans de formació que guanyen més rellevància i es converteixen en mitjans més utilitzats, com ara l'educació informal. Jones *et al.* (2003) subratllen que, ben segur, una gran part de la construcció del coneixement professional s'aconsegueix gràcies al sentit de la responsabilitat de l'entrenador. Aquest fet queda reflectit clarament a la nostra mostra, atès que els entrenadors destaquen la gran responsabilitat que senten cap a la pròpia formació contínua.

Entre els diferents mitjans, els entrenadors valoren molt la seva experiència prèvia com a jugadors. A la nostra mostra, tots els entrenadors enquestats van ser jugadors en la seva etapa anterior, alguns fins i tot en altres esports, i molts d'ells van compatibilitzar durant un cert temps totes dues facetes, la de jugador i la d'entrenador. *"Qui només estudia i immediatament es posa a entrenar, ho té complicat. En canvi, si tu has jugat ho tens més fàcil; com que tu has jugat i has reflexionat, hi tens molt de guanyat..."* (Subjecte núm. 1). *"... els meus coneixements eren molt menys escassos pel fet d'haver estat jugador"* (Subjecte núm. 6).

Diversos estudis (Hardin, 2000; Sage, 1989; Schinke *et al.*, 1995), reflecteixen que un factor comú en els entrenadors experts és haver dedicat alguns milers d'hores com a esportistes, fins i tot en diversos esports. Aquestes experiències han proporcionat als entrenadors un coneixement tàctic de l'esport i del paper de l'entrenador (Gilbert *et al.*, 2006); això els permet de saber què pensen i què senten els jugadors (Trudel, 2006), els facilita realitzar demostracions (Potrac, Jones i Armour, 2002), i molt probablement, aquesta experiència els habilita per relacionar-se millor amb els esportistes (Nash i Collins, 2006).

De la mateixa manera, els entrenadors reflecteixen també la importància dels entrenadors que van tenir quan eren jugadors, tant en l'aspecte positiu com en el negatiu, per començar a "crear" el propi model d'entrenador. *"Tots han deixat la seva empremta en mi, cada*

un de forma diferent i això ho valoro posteriorment com a molt bona sort i important en la meva formació." (Subjecte núm. 2).

Els entrenadors entrevistats consideren que el mitjà individual més important en la seva formació és la pròpia experiència pràctica com a entrenadors. El dia a dia com a entrenador, el fet d'estar solucionant problemes i prenent decisions és un mitjà fonamental de l'entrenador (Nash i Collins, 2006) *"Evidentment, per ser un bon entrenador, has d'entrenar, portar el teu propi equip i prendre decisions"* (Subjecte núm. 1). Aquests resultats coincideixen plenament amb els observats en altres estudis similars (Cushion, 2001; Gilbert i Trudel, 2001; Gould *et al.*, 1990).

Un dels elements personals i informals més comuns i utilitzats pels entrenadors investigats és la reflexió. *"Me n'anava a casa i començava a analitzar, comences a ser reflexiu, perquè has d'ensenyar-ho i has de saber comunicar-ho"* (Subjecte núm. 1). En l'estudi realitzat per Irwin *et al.* (2004), van concloure que el desenvolupament de l'aprenentatge dels entrenadors va ser facilitat, majoritàriament, per una pràctica reflexiva dins d'un entorn d'entrenament apropiat.

En aquesta via d'aprenentatge informal, els entrenadors reflecteixen també la importància de la figura d'un mentor en el seu procés formatiu (Gould *et al.* 1990), i indiquen que aquesta orientació va més enllà de la simple transmissió de coneixements. Al llarg d'aquest procés, que normalment es produeix de forma desestructurada i informal (Gilbert i Trudel, 2001), els entrenadors són influïts per uns models concrets de formació, en funció de la forma en què aquests entrenadors-mentors hagin desenvolupat les seves experiències i aprenentatges. Els mentors no solament ensenyen *"la seva tècnica, tàctica o altres habilitats físiques, sinó que també mostren la seva filosofia, creences i valors sobre els entrenadors i el tracte amb la gent."* (Bloom *et al.*, 1998, pàg. 273).

Aquesta mitjà d'aprenentatge es produeix principalment en desenvolupar funcions d'entrenador ajudant, delegat... Sage (1989) assenyala que els entrenadors que no passen per aquesta etapa utilitzen fonamentalment una metodologia "assaig-error", mentre que si són ajudants apliquen experiències més significatives. *"Jo he tingut moltes influències i, sobretot, en primer lloc, dels entrenadors que he tingut jo, i amb els quals he pogut col·laborar"* (Subjecte núm. 4).

Dins d'aquest procés de tutelatge, podríem considerar que una altra via utilitzada és el "peer coaching",

entès com una supervisió de l'entrenament o com un procés en el qual, un professor o entrenador n'ajuda un altre a millorar les destreses d'instrucció o a fomentar noves pràctiques d'ensenyament (Batersky, 1991). *".. han estat molt durs amb mi. Quan jo creia que havia fet les coses bé, m'ho desmuntaven tot, parelles, pilotes, organització de l'entrenament... crítics plens d'amor. Tot ho criticaven ..."* (Subjecte núm. 2).

Un altre mitjà formatiu molt destacat, si no el més important, per als entrenadors és la relació, l'observació i les xerrades amb altres entrenadors i companys de professió. Així, per exemple, consideren importants les converses amb altres entrenadors, els debats establerts en els viatges o concentracions, entorn de qualsevol contingut relacionat amb el bàsquet. Gilbert i Trudel (2001) assenyalen que quan els entrenadors tenen l'oportunitat de debatre sobre qüestions que experimenten en la seva tasca professional, aquestes tenen una gran significació per a ells. *"M'he passat hores i hores a les cafeteries, parlant de bàsquet, moviments i escrivint en papers, debatent per què fer això o això altre"* (Subjecte núm. 2).

En relació amb aquest aspecte, els entrenadors subratllen que una cosa molt valuosa és envoltar-se d'un "context formatiu" en el qual hi hagi persones amb les seves mateixes inquietuds, que creïn debats, que estableixin una competència lleial entre ells, i que afavoreixin el desenvolupament de la pròpia perícia. *"... unes reunions exhaustives que vam mantenir al marge dels entrenaments. Ja fa molts anys, però vam arribar a estar gairebé una temporada reunint-nos tots els dissabtes a la tarda per discutir les qüestions dels fonaments... per a mi això va ser fonamental"* (Subjecte núm. 4). Aquestes situacions es poden produir, principalment, amb la formació d'un grup de treball, i amb reunions periòdiques en les quals hi hagi un intercanvi d'opinions.

A més a més dels mitjans assenyalats fins ara, apareixen altres vies formatives, com ara la consulta de llibres, les lectures, les revistes; la pròpia competició o el coneixement d'altres cultures basquetbolístiques. En relació amb la consulta de bibliografia específica, Abraham *et al.* (2006) determinen que les lectures, entre d'altres, és un dels mitjans més utilitzats pels entrenadors. *"En aquella època, com que no hi havia tants mitjans com ara, llegíem articles..."* (Subjecte núm. 6).

Els entrenadors entrevistats subratllen que les experiències que es viuen i es produeixen únicament en la competició són molt importants per a la pròpia forma-

ció. Fajardo (2002) estableix que la competició és un mitjà de formació destacat. *"L'objectiu és estar en la competició, ser allà ficat, estar construint, ser allà... jo no ho porto ni com a estrès, ni com a pressió, ni com a res, no, és la meua vida."* (Subjecte núm. 3).

Irwin *et al.* (2004) assenyalen també que el coneixement d'altres cultures basquetbolístiques a través dels viatges és un altre mitjà formatiu important. *"Hi havia anys que era molt important apropar-se als EUA."* (Subjecte núm. 6).

Finalment, també es podrien entendre com un element formatiu, encara que poc referenciat pels entrenadors, els mateixos jugadors. Igual com passava amb la competició, els jugadors, poden convertir-se en un mitjà de formació. *"Sí, s'aprèn molt, sobretot perquè hi ha moments en què els que són a la pista són els jugadors. Llavors, a mi m'agrada preguntar moltes vegades, als jugadors, entrenant i jugant, com ho veuen, si podem fer aquesta defensa..."* (Subjecte núm. 5).

Conclusions

La investigació realitzada demostra que cal reflexionar sobre les pautes de formació actuals d'entrenadors des d'una perspectiva científica-pràctica (Abraham i Collins, 1998), i superar la metodologia tradicional, en què s'utilitza una "imitació" del model educatiu i en la qual es desaprofiten gran quantitat d'hores. Resulta molt evident que l'educació informal, les experiències pràctiques, el *mentoring*, l'intercanvi d'informació, la reflexió sobre la pràctica i un entorn social d'aprenentatge, són mètodes més significatius que els mitjans tradicionals de l'educació formal i no formal, com ho són els cursos oficials de les diferents titulacions federatives i els seminaris o congressos científics (Nelson *et al.*, 2006).

Finalment, hem de concloure que molt per damunt dels mitjans utilitzats, ha de destacar el compromís dels mateixos entrenadors per continuar aprenent i el seu desig de millorar. En aquest sentit, Bloom i Salmela (2000) assenyalen que aquesta és una de les principals característiques personals dels entrenadors experts.

Referències bibliogràfiques

- Abraham, A. i Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A.; Collins, D. i Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 549-564.
- Ahlgren, R. L.; Housner, L. D. i Jones, D. F. (1998). Qualitative

- analysis of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 13, 142-163.
- Anderson, K. C. i Lainhardt, G. (2002). Maps as representation: Expert novice comparison of projection understanding. *Cognition and Instruction*, 20 (3), 288-321.
- Batesky, J. (1991). Peer Coaching. *Strategies*, 4 (6), 15-19.
- Biddle, B. J. i Anderson, D. S. (1989) Theory, method, knowledge and research on teaching. A M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp. 230-252). New York: McMillan.
- Bloom, G. A.; Crumpton, R. i Anderson, J. E. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviours of an expert basketball coach. *The sport psychologist*, 13, 157-170.
- Bloom, G. A.; Durand-Bush, N.; Schinke, R. J. i Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29 (3), 267-281.
- Bloom, G. A. i Salmela, J. H. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6 (2), 56-76.
- Bloom, G. A.; Salmela, J. H. i Schinke, R. J. (1995). Expert coaches views on the training of developing coaches. A R. Vanfraechem – Raway i Y. Vandem Auweele (eds.), *Proceedings of the 9th European Congress on Sport Psychology* (pp. 401-408). Brussels, Belgium: Free University of Brussels.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium i J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Côté, J.; Salmela, J. H.; Baria, A. i Russell, S. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Côté, J.; Salmela, J. H. i Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.
- Cushion, C. J. (2001). Coaching research and coach education: Do the sum of the parts equal the whole? *SportaPolis*, September (on-line). Retrieved January 14, 2007, from <http://www.sportsmedia.org/Sportapolisnewsletter4.htm>
- Cushion, C. J.; Armour, K. M. i Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and Learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.
- Deakin, J. M. i Cogley, S. (2003). An examination of the practice environments in figure skating and volleyball: a search for deliberate practice. A J. Starkes i K.A. Ericsson (eds.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* (pp. 115-135). Champaign: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences sports and games*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ericsson, K.; Krampe, R. i Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, núm. 3, pp. 363-406.
- Fajardo, J. J. (2002). Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Gilbert, W. D. i Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gilbert, W. D. i Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (4), 388-399.
- Gilbert, W. D.; Coté, J. i Mallet, C. (2006) Development Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sport Science y Coaching*, 1 (1), 69-76.
- Gould, D.; Gianinni, J.; Krane, V. i Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. national Pan American and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 322-344.
- 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.
- Irwin, G.; Hanton, S.; Kervin, D. (2004) Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5 (3), 425-442.
- Jones, R.; Armour, K. i 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.; Armour, K. i Potrac, P. (2004). *Sports Coaching Cultures. From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, D. F.; Housner, L. D. i Kornspan, A. S. (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 1, 201-227.
- Nash, C. i Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *Quest*, 58, 465 - 477.
- Nelson, L. J.; Cushion, C. J. i Potrac, P. (2006) Formal, Non-formal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Sciences y Coaching*, 1 (3), 247-259.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed). Newbury Park. CA: Sage.
- Potrac, P.; Jones, R. i Armour, K. (2002). It's all about getting respect: The coaching behaviours of an expert english soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7, 183-202.
- 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. i Laplante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. A S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira i A. Paula – Brito (eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD* (pp. 296-300). Lisboa: FMH-UTL.
- Sage, G. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 81-92.
- Schinke, R. J.; Bloom, G. A. i 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.
- Starkes, J. L. (2000). The road to expertise: Is practice the only determinant? *International Journal of Sport Psychology*, 31, 431-451.
- Trudel, P. (2006) What the coaching science literature has to say about the roles of coaches in the development of elite athletes. *International Journal of Sports Sciences y Coaching*, 1 (2), 127-130.
- Weaver, M. A. i Chelladurai, P. (1999) A Mentoring model for Management in Sport and Physical Education. *Quest*, 51, p. 24-38.