

La Sociedad Mexicana de Psicología del Deporte y de la Actividad Física (PSIDAFI) otorga la presente

# CONSTANCIA

A: **JEANETTE LÓPEZ WALLE**

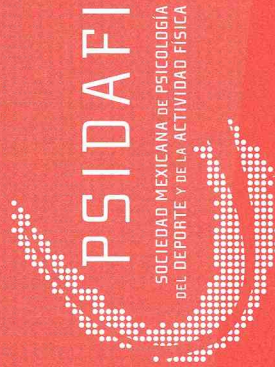
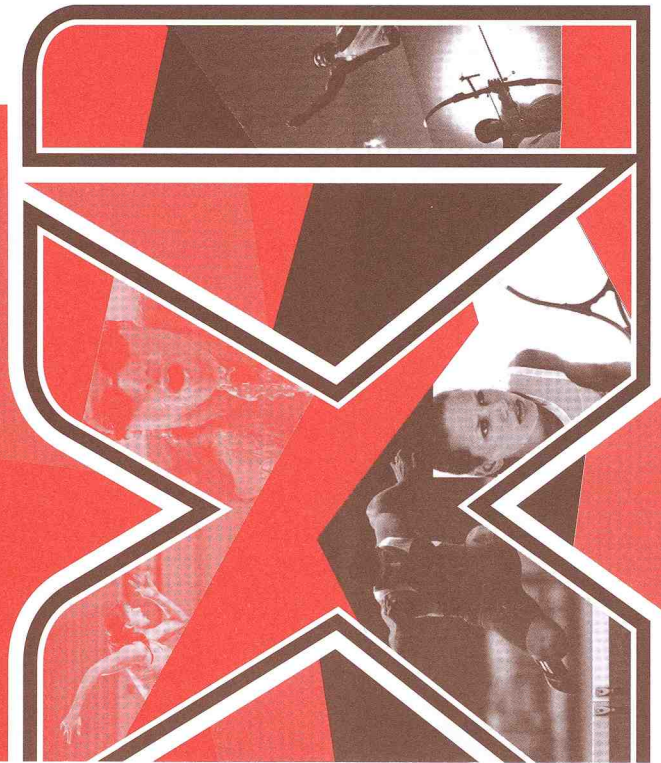
Por su participación como:

Ponente: "Construcción de la escala de la eficacia del entrenador en la enseñanza: Estudios preliminares".

En el XI Congreso de la Sociedad Mexicana de Psicología del Deporte y de la Actividad Física.

Centro Banamex, Ciudad de México.

Del 16 al 18 de noviembre de 2012.



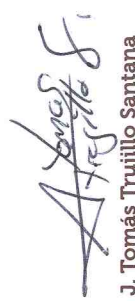
S. E. P.



COMISION NACIONAL DE CULTURA FISICA Y DEPORTE

Evento académico avalado por la CONADE, oficio SGD/ENED/1581/2012.

  
Mtra. Karen Anahí Soñis-González  
Líder de Proyectos de la Sociedad Mexicana de Psicología del Deporte y de la Actividad Física (PSIDAFI)

  
Mtro. J. Tomás Trujillo Santana  
Presidente de la Sociedad Mexicana de Psicología del Deporte y de la Actividad Física (PSIDAFI)



# CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE LA EFICACIA DEL ENTRENADOR EN LA ENSEÑANZA: ESTUDIOS PRELIMINARES

Tristán, José<sup>1</sup>; López-Walle Jeanette<sup>1</sup>; Tomas, Inés<sup>2</sup>, Cantú-Berrueto, Abril<sup>1</sup>; y Cruz Palacios Juan Francisco<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

<sup>2</sup>Facultat de Psicologia, Universitat de Valencia, España

## ***Dirección de correspondencia:***

Facultad de Organización Deportiva, UNL  
Av. Universidad s/n, Cd. Universitaria  
San Nicolás de los Garza  
66457, Nuevo León

**Descriptor:** presentación de las tareas, demostración, feedback e instrucción.

## **Resumen** (máximo 750 palabras)

La presentación de la información, es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción (Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010), engloba las intervenciones verbales del profesor, como la explicación y presentación de las tareas, e incluye las intervenciones no verbales (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2010). En la enseñanza de la Educación Física, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador, ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart, Kelly y Rink, 1997). El objetivo del presente trabajo consistió en analizar de forma preliminar las propiedades psicométricas de la nueva Escala de la Eficacia del Entrenador. Los participantes fueron 135 atletas que practican deportes de conjuntos en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La escala permite describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el entrenador. La escala en su versión preliminar esta compuesta por 13 ítems. Los resultados muestran que los 13 ítems se dividen en dos factores, sin embargo, el factor uno explica el 45.6% de la varianza total. La fiabilidad de cada uno de los factores es satisfactoria, obteniéndose  $\alpha = .87$  en el factor uno y  $\alpha = .76$  para el factor dos. Al correlacionar todos los ítems se observa que el ítem 6 es el único que en su mayoría no se relaciona positiva y significativamente con el resto de los ítems, y al calcular nuevamente la fiabilidad sin el ítem 6 correspondiente al factor 2 el alfa aumenta a  $\alpha = .79$ . Los resultados obtenidos nos proveen de un soporte sustancial para señalar que la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza es

valida en los deportes de conjunto. También, sugieren poner a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio dos modelos, ya sea que la escala confirme su estructura de dos factores o bien resulte la escala unifactorial.

## **Introducción**

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

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

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

Las investigaciones realizadas en el contexto del comportamiento del entrenador han utilizado algunos instrumentos como la Escala de Liderazgo para el Deporte (LSS; Chelladurai y Saleh, 1980), el Sistema de Evaluación de los Comportamientos del

entrenador (CBAS, Smith, Smoll, y Hunt, 1977), la Escala del Comportamiento del Entrenador para el Deporte (CBS-S, Côté, Yardley, Hay, Sedgwick, y Baker, 1999), el Cuestionario del Feedback del Entrenador (CFQ, Amorose y Horn, 2000), Escala de los Comportamientos Controladores del Entrenador (CCBS, Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010) y el sistema de Observación de la Universidad del Estado de Arizona (ASUOI) que está basado en las 10 categorías del sistema original desarrollado por Tharp and Gallimore (1976) para evaluar el impacto de una variedad de comportamientos de los entrenadores (por ejemplo, estilo autocrático/democrático de toma de decisiones, simpatía personal, apoyo social, estilo de control, feedback y presentación de las tareas) (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010).

El LSS proporciona una medida más general de estilo de dirección, el CBS-S está diseñado para evaluar los comportamientos del entrenador que exhiben en el entrenamiento, la competencia y los ajustes organizativos, el CBAS permite registrar las conductas reactivas y espontaneas del entrenador, el CFQ proporciona una medida más específica de comportamiento con respecto a los patrones del feedback (Amorose&Horn, 2000), mientras que el CCBS es una escala que mide el estilo de control interpersonal del entrenador. Por su parte, el ASUOI es un instrumento de observación que dentro de las conductas que mide esta la demostración o modelación de las tareas.

La Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza esta basada en la Escala de Medición de la Eficacia del profesor en el Rendimiento de la Enseñanza (QMTPS; Rink y Werner, 1989) validada por Gusthart, Kelly y Rink (1997) en la Educación Física. Esta escala permite describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el profesor. Es importante señalar que la retroalimentación del entrenador es otro de los comportamientos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pieron, 1999), ya que esta vinculado al rendimiento (Magill, 1993).

Las categorías de los QMTPS teóricamente se basan en la teoría del aprendizaje motor, en las investigaciones sobre el papel de la cognición en la adquisición de habilidades motoras y en investigaciones realizadas en el aula sobre la claridad maestro (Gusthart, Kelly y Rink, 1997). En la escala están incluidas las dimensiones pedagógicas de presentación de la tarea, algunas categorías que evalúan el conocimiento de los contenidos del profesor (por ejemplo, la precisión), algunas categorías que evalúan el

conocimiento del profesor sobre el contenido pedagógico (por ejemplo, selección de elementos), y algunas categorías de evaluación de la capacidad de comunicación del maestro (por ejemplo, una mayor claridad).

En investigaciones previas realizadas en la educación física el QMTPS ha sido utilizado para estudiar variables de instrucción en relación con el aprendizaje del estudiante (Gusthart y Kelly, 1993; Gusthart y Sprigings, 1989; Werner & Rink, 1989; Gusthart, Kelly y Rink, 1997). Los resultados descriptivos de los estudios donde se utilizó el QMTPS sugieren que la mejora en el rendimiento de los atletas está relacionada con las variables de éste instrumento (Gusthart, Kelly y Rink, 1997).

Por lo anterior, se considera necesario la creación de un nuevo instrumento que mida la eficacia del entrenador en donde se evalúen las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado al atleta. Consideramos que las medias recogidas con este instrumento pueden ser utilizadas para poner a prueba los modelos teóricos que se postulan desde la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000) para comprobar empíricamente si el comportamiento del entrenador produce algún tipo de efecto o consecuencia sobre determinadas variables de los deportistas con los que interactúa, ya que las conductas del entrenador pueden desempeñar un papel importante, no sólo en la formación del rendimiento de los atletas, sino también, en las experiencias psicológicas que se derivan de la participación de los jugadores en el deporte (Vallerand y Losier, 1999).

Debido a la importancia que tiene la evaluación de este constructo en el ámbito del deporte y que no existe inventarios, cuestionarios y/o escalas para su evaluación, el objetivo del presente trabajo consistió en analizar de forma preliminar las propiedades psicométricas de la nueva Escala de la Eficacia del Entrenador.

## **Método**

### *Participantes*

La muestra está compuesta por 135 atletas que practican deportes de conjuntos en la Universidad Autónoma de Nuevo León, tales como balonmano, fútbol soccer, fútbol rápido, fútbol americano, voleibol, basquetbol, béisbol, tochito y softbol.

### *Instrumento*

Se desarrolló un nuevo instrumento para la evaluación de la Eficacia del Entrenador para la Enseñanza. Las preguntas se enfocan a la forma en la cual el entrenador presenta las tareas, ejercicios o actividades y de la retroalimentación que recibe el atleta por parte del entrenador.

Los ítems están basados en el sistema de observación de la escala de la eficacia del profesor en la enseñanza. (QMTPS; Rink y Werner, 1989) y validado con la eficacia del aprendizaje de los alumnos (Gusthart, Kelly y Rink, 1997).

La escala en su versión preliminar esta 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 deportistas que califiquen a su entrenador la forma en que presenta las tareas, ejercicios, actividades y la retroalimentación que de él recibe durante los entrenamientos. Un ejemplo de ítem de la escala es: *“Durante los entrenamientos... Mi entrenador me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”*.

#### *Procedimiento*

Las encuestas se aplicaron en las instalaciones deportivas de la UANL solicitando a los deportistas su participación voluntaria para el estudio.

### **Resultados**

#### *Análisis descriptivo*

Se calcularon la media, desviación típica, valor mínimo, máximo, asimetría y curtosis de los 13 ítems. Como podemos observar en la Tabla 1 la media de los ítems oscila desde 3.16 del ítem 6 *“Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea”* hasta 4.37 del ítem 10 *“Mi entrenador me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o combinación de estos”*. Únicamente los ítems 7, 10 y 13 presentaron una curtosis superior a 2, de tal forma que la mayoría de los ítems presentan una distribución normal.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala.

Durante los entrenamientos...	<i>M</i>	<i>D.T</i>	Asimetría	Curtosis	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
1. Mi entrenador me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnicas de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4,18	,863	-1,061	1,058	1	5
2. Mi entrenador me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	3,96	,929	-,725	-,212	2	5
3. Mi entrenador me provee de retroalimentación específica sobre un aspecto determinado de la ejecución del movimiento durante la actividad.	3,96	,909	-,651	-,004	1	5
4. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3,95	1,119	-1,006	,327	1	5
5. Mi entrenador menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4,18	,976	-1,216	1,193	1	5
6. Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	3,16	1,054	-,086	-,490	1	5
7. Mi entrenador me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.	4,24	,851	-1,380	2,470	1	5
8. Mi entrenador me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.	4,04	,884	-,861	,858	1	5
9. Mi entrenador me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	3,93	,939	-,790	,377	1	5
10. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o combinación de estos.	4,37	,808	-1,379	2,091	1	5
11. Mi entrenador me provee de retroalimentación relacionada con el objetivo de la tarea que se está trabajando en ese momento.	3,99	,863	-,413	-,656	2	5
12. Mi entrenador me da una explicación clara de los que hay que hacer y cómo hacerlo.	4,30	,875	-1,315	1,493	1	5
13. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4,34	,874	-1,475	2,312	1	5

### Correlaciones entre ítems

Para conocer la relación entre los ítems de la escala se realizó la correlación de Pearson. La Tabla 2 muestra que la mayoría de los ítems de la escala correlacionan entre sí, excepto el ítem 6.

Tabla 2. Correlaciones entre los 13 ítems de la escala.

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	,709**											
3	,456**	,486**										
4	,405**	,368**	,351**									
5	,445**	,433**	,392**	,239**								
6	<b>,171*</b>	<b>,110</b>	<b>,117</b>	<b>,107</b>	<b>,038</b>							
7	,388**	,449**	,234**	,108	,372**	<b>,090</b>						
8	,627**	,558**	,577**	,426**	,420**	<b>,176*</b>	,276**					
9	,511**	,421**	,481**	,291**	,394**	<b>,272**</b>	,276**	,563**				
10	,483**	,468**	,344**	,320**	,210*	<b>,092</b>	,378**	,451**	,412**			
11	,535**	,467**	,495**	,233**	,436**	<b>,271**</b>	,270**	,521**	,502**	,359**		
12	,610**	,581**	,408**	,300**	,437**	<b>,130</b>	,451**	,506**	,393**	,431**	,544**	
13	,602**	,468**	,317**	,371**	,468**	<b>,199*</b>	,480**	,418**	,401**	,581**	0.42**	.566**

### Análisis factorial exploratorio

La prueba de Barlett sobre la matriz de correlaciones entre los ítems (Barlett = 758.38,  $gl = 78$ ,  $p < .001$ ) mostró que las variables de la escala no eran independientes. La medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin mostró un valor significativo (KMO = .90) indicando que las correlaciones entre pares de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

El análisis de componentes principales con rotación varimax mostró dos componentes con valor propio mayor que la unidad. El factor 1 obtuvo un eigenvalue de 6.06, lo que representa un 46.6% de la varianza total. El factor 2 obtuvo un eigenvalue de 1.15 lo que representa un 8.86% de la varianza total. El porcentaje acumulado de ambos factores explican el 55.52% de la varianza. En la siguiente tabla se observa la matriz de componentes rotados con sus respectivas saturaciones.



Tabla 3. Matriz de componentes rotados de los 13 ítems de a escala.

Ítems	Componente	
	1	2
7. Mi entrenador me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.	<b>,780</b>	
13. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	<b>,777</b>	
12. Mi entrenador me da una explicación clara de los que hay que hacer y cómo hacerlo	<b>,730</b>	
1. Mi entrenador me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnicas de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	<b>,702</b>	,488
2. Mi entrenador me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea	<b>,696</b>	
10. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o combinación de estos	<b>,632</b>	
5. Mi entrenador menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar	<b>,612</b>	
9. Mi entrenador me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar		<b>,697</b>
8. Mi entrenador 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.	,458	<b>,674</b>
3. Mi entrenador me provee de retroalimentación específica sobre un aspecto determinado de la ejecución del movimiento durante la actividad		<b>,649</b>
11. Mi entrenador me provee de retroalimentación relacionada con el objetivo de la tarea que se esta trabajando en ese momento	,428	<b>,610</b>
6. Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.		<b>,605</b>
4. Mi entrenador me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.		<b>,467</b>

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Considerando .40 como criterio de saturación interpretable en la rotación ortogonal, los ítems 7, 13, 12, 1, 2, 10 y 5 saturan en el primer factor y los ítems 9, 8, 3, 11, 6 y 4 en el segundo factor. De tal forma que el siguiente análisis fue probar la consistencia interna de cada uno de los factores.

### *Consistencia interna*

La fiabilidad del factor 1 fue de  $\alpha = .87$  y la fiabilidad del factor 2 fue de  $\alpha = .76$ . Únicamente en el factor 2 la eliminación del ítem 6 conseguiría aumentar la consistencia interna a  $\alpha = .79$ . Los índices de discriminación de los ítems del factor 1 oscilaron desde .52 que corresponde al ítem 5 “*Mi entrenador menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar*” hasta .73 que corresponde al ítem 1 “*Mi entrenador me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnicas de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente*”. Respecto al factor 2 los índices de discriminación oscilaron desde .25 del ítem 6 “*Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea*” hasta .67 del ítem 8 “*Mi entrenador 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*”. Eliminando el ítem 6 del factor 2 el índice de discriminación menor sería de .39 que corresponde al ítem 4 “*Mi entrenador me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos*”.

Por último, eliminado el ítem 6, se evaluó la fiabilidad de los 12 ítems ( $\alpha = .90$ ) como único factor y dado que el factor 1 explica casi el 50% de la varianza total acumulada, y además, la correlación entre todos los ítems fue significativa.

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos nos proveen de un soporte sustancial para señalar que la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza es válida en los deportes de conjunto para describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el profesor. También, nos sugieren eliminar el ítem 6 con la finalidad de incrementar la fiabilidad, ya que es el único que en su mayoría no se relaciona positiva y significativamente con el resto de los ítems. Además, de poner a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio, dos modelos, el primero de ellos que considere a los 12 ítems dentro de un factor, y el segundo modelo, que considere la estructura factorial de los 2 factores. Así como, realizar otro estudio con un incremento del tamaño de la muestra.

### **Bibliografía**

- Amorose, A.J., yHorn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport y ExercisePsychology*, 22, 63–84.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Buchanan J., J. y Dean N. J. (2010) Specificity in practice benefits learning in novice models and variability in demonstration benefits observational practice. *Psychol Res* 74(3):313–326.
- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1982) The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *J Mot Behav*, 14(2):153–167.
- Chelladurai, P., y Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34–35.
- Côté, J., Yardley, J., Hay, J., Sedgwick, W., y Baker, J. (1999). An exploratory examination of the Coaching Behaviour Scale for Sport. *Avante*, 5, 82-92.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gusthart, J., Kelly, I., y Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measure of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 196-210.
- Gusthart, J., y Springings, E. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 298-311.
- Horn, R., Williams, A. M., y Scott, M. A. (2002). Learning from demonstration: The role of visual search from video and point-light displays. *Journal of Sports Sciences*, 20, 253 – 269.
- Horton, S., Baker, J., y Deakin, J. (2005). Expert in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 299-319.
- Kaiser, H. F. (1974). Anindex of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- Masser, L. (1993). Critical Cues Help First-Grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 301-312.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Potrac, P., Jones, R., y Cushion, C. J. (2007). Understanding power and the coach's role in Professional English soccer: a preliminary investigating of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8 (1), 33-49.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning (2nd Ed.)*. ST. Louis: Times MosbyCollege Publishing.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J., y Werner, P. (1989). *Qualitative measures of teacher performance scale*. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek y V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 269- 275). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Hunt, B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.

Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9 (8), 75-78.

Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.