



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**Recursos i competències dels esportistes que desenvolupen una carrera dual en
l'alt rendiment**

Doctorand: Salvador Lluís Miró Moyà

Directors: Dr. Miquel Torregrossa i Dr. Yago Ramis

Doctorat en Psicologia de la Salut i de l'Esport

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Universitat Autònoma de Barcelona - Juliol 2018

Salvador Miró

Miquel Torregrossa

Yago Ramis

A n'Elvira, família, directors, amics, companys d'Universitat, de la feina...

Sense el vostre suport, mai hagués pogut acabar aquesta tesi doctoral.

Gràcies de tot cor!

Prefaci

Gran part de la literatura científica centrada en estudiar el desenvolupament de la carrera esportiva s'emmarca en l'enfocament holístic (Wylleman, Reints i De Knop, 2013), considerant a la persona esportista de forma integral i multidimensional (e.g., en l'àmbit psicològic, psicosocial, acadèmic-vocacional i financer). Des d'aquesta aproximació teòrica s'identifiquen totes les etapes i transicions de carrera, tant en l'àmbit esportiu (e.g., la transició de júnior a sènior) com en l'àmbit acadèmic (e.g., la transició del batxillerat a la universitat). Les demandes associades a aquestes transicions de carrera, ja siguin estrictament de l'àmbit esportiu (e.g., una lesió i el canvi d'entrenador) o dels altres nivells que envolten la vida de l'esportista (e.g., canvi de lloc de residència i l'increment de les exigències acadèmiques) poden fer trontollar l'equilibri de la vida de l'esportista. L'equilibri de la carrera dual (i.e., compaginar la carrera esportiva amb la formació acadèmica-vocacional) s'entén com l'assoliment dels objectius esportius i dels objectius acadèmics, integrant la vida privada i social de forma satisfactòria. Partint de la base científica dels beneficis associats a compaginar l'esport d'alt rendiment amb la formació integral, cal esbrinar els recursos i les competències necessàries per poder-la portar a terme de forma equilibrada durant tota la carrera esportiva. Per tant, identificar els recursos i les competències més importants per poder dur a terme la carrera dual en l'alt rendiment durant l'ESO, el batxillerat i la universitat es converteix en l'objectiu principal d'aquest treball. Per donar resposta a aquest objectiu, aquesta tesi es compon de dos estudis.

L'estudi titulat "La transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment", es centra en explorar, des d'una aproximació qualitativa-longitudinal, els facilitadors que permeten compaginar l'esport amb els estudis i les barreres que forcen a abandonar la carrera esportiva o els estudis universitaris. D'aquest estudi es va realitzar un article i dos

pòsters (veure Annex 1 i 2). Per una altra banda, l'estudi anomenat "Les competències d'esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat" es tracta d'un treball quantitatiu en el que s'identifiquen les competències percebudes com més importants per gestionar satisfactòriament diferents escenaris de la carrera dual. En aquest estudi s'integren les competències dels esportistes en diferents etapes de la seva formació acadèmica (i.e., ESO, batxillerat i universitat) amb les competències dels assessors de carrera dual. Amb les dades d'aquest estudi s'han elaborat dos articles de la tesi.

Una altra motivació per iniciar i dur a terme aquesta tesi doctoral neix de l'experiència personal. Després de dur a terme una carrera dual en l'alt rendiment fins acabar el batxillerat en un Centre de Tecnificació Esportiva, vaig decidir fer la carrera de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, únicament centrat en la carrera acadèmica, sense entrenar ni competir. Alguns companys havien optat, com jo, per dedicar-se únicament a l'àmbit acadèmic i deixar el món de la competició. Altres, havien apostat per entrenar i no continuar la seva formació acadèmica. La resta de companys havien continuat compaginant l'esport d'alt rendiment amb els estudis universitaris. Aquests fets em van portar a qüestionar-me algunes coses. Què havia passat en aquell període tant curt de temps perquè canviessin tant les nostres vides? Que havíem fet, o deixat de fer, aquells que vam haver de sacrificar l'esport o els estudis?

La present tesi doctoral s'ha estructurat de la següent manera: (a) "Introducció general", que inclou el marc teòric centrat en la carrera dual d'esportistes d'alt rendiment, (b) "Mètode", on s'explica l'enfocament metodològic de la tesi i els participants, instruments, procediment i anàlisi de dades de cada estudi, (c) "Articles", compost pels articles originals que conformen la tesi, (d) "Discussió general", on s'exposen les fortaleces, limitacions, futures línies del nostre treball i conclusions i, (e) Referències.

Referències dels articles que componen la tesi

Estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment

Article 1: Miró, S., Perez-Rivases, A., Ramis, Y., i Torregrosa, M. (En premsa).

¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*.

http://www.rpd-online.com/article/view/1986/Miro_Perez_Rivasesetal

Estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat

Article 2: Miró, S., Torregrosa, M., Regüela, S., Perez-Rivases, A., i Ramis, Y. (2017).

Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 51-56.

[http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n6-miro-moya-torregrosa-](http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n6-miro-moya-torregrosa-etal/Miro_Moya_Torregrosaetal)

[etal/Miro_Moya_Torregrosaetal](http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n6-miro-moya-torregrosa-etal/Miro_Moya_Torregrosaetal)

Article 3: Miró, S., Ramis, Y., Torregrosa, M., Perez-Rivases, A., i Regüela, S., (En premsa). Dedicación y apoyo a la autonomía: Competencias de deportistas y asesores de carrera dual para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.

<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/663/579>

Índex general

| | |
|--|-----|
| Glossari d'abreviatures..... | 11 |
| Introducció general..... | 13 |
| El model holístic de carrera esportiva: transicions, nivells i etapes..... | 13 |
| La concurrència de les transicions..... | 15 |
| Models de trajectòria esportiva: carrera dual i carrera lineal..... | 17 |
| Recursos i competències per a la gestió de la carrera dual..... | 20 |
| Objectius de la tesi doctoral..... | 25 |
| Mètode | 27 |
| Participants..... | 29 |
| Instruments..... | 30 |
| Procediment | 31 |
| Anàlisi de dades..... | 32 |
| Articles..... | 35 |
| Article 1: ¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento..... | 37 |
| Article 2: Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento..... | 57 |
| Article 3: Dedicación y apoyo a la autonomía: Competencias de deportistas y asesores de carrera dual para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes..... | 65 |
| Discussió general | 81 |
| Fortaleses, limitacions i línies futures | 88 |
| Conclusions..... | 89 |
| Referències..... | 93 |
| Annexes | 103 |
| Annex 1: La carrera dual en el bachillerato y en la universidad: Un estudio de seguimiento..... | 107 |
| Annex 2: Anticipated fears of losing the resources: The transition from regional elite school to university | 109 |

Glossari d'abreviatures

| | |
|------------|--|
| ACD | Assessors de carrera dual |
| CAR | Centre d'Alt Rendiment |
| CD | Carrera dual |
| CSD | <i>Consejo Superior de Deportes</i> |
| CTE | Centre de Tecnificació Esportiva |
| DCCQ-A Sc | Qüestionari de competències de la carrera dual per esportistes amb l'extensió dels escenaris |
| DCCQ-SP Sc | Qüestionari de competències de la carrera dual per assessors amb l'extensió dels escenaris |
| ESO | Educació Secundària Obligatòria |
| EU | <i>European Union</i> |
| PAE | Programa d'Assessorament a l'Esportista |
| TBU | Transició del batxillerat a la universitat |
| TJS | Transició de júnior a sènior |

Introducció general

El model holístic de carrera esportiva: transicions, nivells i etapes

Durant la carrera esportiva s'experimenten un conjunt de demandes, algunes associades a les transicions de carrera. En el model d'adaptació de les transicions humanes, Schlossberg (1981) defineix les transicions com "un esdeveniment o no esdeveniment que produeix un canvi en les percepcions d'un mateix i del món, la qual cosa requereix un canvi corresponent en els seus comportaments i relacions" (p.5). En l'àmbit esportiu, una transició fa referència a una fase de canvi en el desenvolupament de la carrera esportiva que comporta un conjunt de demandes (generalment percebudes com estressants) i requereix processos d'afrontament adequats (Alfermann i Stambulova, 2007; Stambulova i Wylleman, 2014). Aquest concepte més ampli de transició contempla que existeix risc de crisi en qualsevol transició però no totes les transicions poden esdevenir en una crisi.

Stambulova (2000) va classificar les transicions de carrera esportiva en normatives i no normatives. D'una banda, les transicions normatives són aquelles que són previsible i inclouen, per exemple, la transició de júnior a sènior (TJS) o la retirada esportiva. La predictibilitat de les transicions normatives crea una oportunitat per preparar als esportistes per afrontar-les satisfactòriament. D'una altra banda, les transicions no normatives estan relacionades amb el context i són poc predictibles (e.g., una lesió o un canvi de club/entrenador). La baixa predictibilitat de les transicions no normatives explica per què els esportistes poden percebre més dificultats per gestionar-les de forma satisfactòria i es puguin convertir en crisi. Aquests exemples il·lustren únicament les transicions que han d'afrontar els esportistes en el context esportiu. No obstant, cada vegada més es tenen en consideració les transicions dels esportistes en contextos fora de

l'àmbit esportiu, com per exemple en el seu desenvolupament psicològic o en la carrera acadèmica-vocacional.

L'enfocament holístic de carrera esportiva proposat per Wylleman i Lavallee (2004) i més tard ampliat per Wylleman, Reints i De Knop (2013) permet tenir una visió integral de l'esportista i identificar les pròpies transicions de carrera amb les demandes específiques associades a cada etapa de cada nivell. Des del model holístic de carrera esportiva, la persona esportista no es considera únicament esportista, sinó que es planteja una visió de la persona en tots els seus nivells de desenvolupament: (a) esportiu, (b) psicològic, (c) psicosocial, (d) acadèmic-vocacional i (e) econòmic. A més, aquest model contempla les transicions de la carrera esportiva com un procés i no com un esdeveniment puntual.

| EDAT | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------|----------------------------------|---------|
| Nivell esportiu | Iniciació | Desenvolupament | Mestratge | | Discontinuació | |
| Nivell psicològic | Infantesa | Pubertat Adolescència | Joventut | | Adultesa | |
| Nivell psicosocial | Pares Germanes Companys | Companys Entrenador Pares | Companys (entrenament, classe) Entrenador Equip tècnic | | Família (entrenador) Companys | |
| Nivell acadèmic/ vocacional | Educació primària | Educació secundària | Esportista (semi-) professional | | Carrera post-esportiva | |
| | | | Educació superior | Esportista (semi-) professional | | |
| Nivell econòmic | Família | Família Beques | Beques Patrocinadors | | Família | Treball |

Figura 1. Model holístic de carrera esportiva (Wylleman, Reints i De Knop, 2013)

A nivell esportiu es presenten quatre etapes, començant per la fase d'iniciació fins la retirada esportiva, passant per la transició a la competició (i.e., desenvolupament) i per la transició a l'alt rendiment (i.e., mestratge). En el nivell psicològic es contempla l'esportista en totes les fases del desenvolupament individual, començant per la infantesa i l'adolescència i arribant a la joventut i l'edat adulta. El nivell psicosocial senyala els

agents socials més significatius per a la persona esportista, ja siguin de l'àmbit esportiu (e.g., entrenadors) com de fora d'aquest (e.g., germans, pares o parella). En el nivell acadèmic-vocacional es contempen les experiències de la persona en l'entorn acadèmic-vocacional (e.g., educació secundària obligatòria i superior) fins la integració a l'àmbit laboral. Finalment, el nivell econòmic contempla les principals fonts d'ingressos de la persona esportista, des de la família fins al contracte professional i a la vida laboral post retirada.

El model holístic de carrera esportiva es pot entendre des d'una visió horitzontal o vertical. La visió horitzontal del model permet identificar les diferents etapes i transicions de carrera esportiva del cadascun dels nivells esportiu, psicològic, psicosocial, acadèmic-vocacional i econòmic de forma aïllada. La visió vertical permet entendre com interactuen les etapes i les transicions entre elles en moments concrets de la carrera. Per tant, aquest enfocament teòric permet veure com les quatre etapes i les tres transicions del nivell esportiu estan coordinades i, en alguns casos concorren amb transicions d'altres nivells de la vida de l'esportista.

La concurrència de les transicions

Fent-se ressò del gran nombre de demandes i les seves conseqüències, una de les transicions de carrera esportiva que ha rebut més atenció en els darrers anys ha estat la transició de júnior a sènior (Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel i Sánchez-Oliva, 2015; MacNamara i Collins, 2010; Perez-Rivases, Torregrosa, Pallarès, Viladrich i Regüela, 2017; Pummell, Harwood i Lavalley, 2008; Torregrosa, Chamorro i Ramis, 2016; Wylleman, Rosier, De Brandt i De Knop, 2016). Per exemple, en l'estudi de seguiment realitzat per Vanden Auweele, De Martelaer, Rzewnicki, De Knop i Wylleman (2004) amb 167 joves esportistes talentosos es mostrà que, al cap de 5 anys des de la primera avaluació, només 41 esportistes s'havien consolidat com esportistes sènior. En

aquest mateix sentit, Grossmann i Lames (2015) destaquen que, d'un grup d'esportistes prometedors en la categoria júnior, només el 10% acaben signant un contracte professional després de la TJS. A més, la literatura sobre transicions de carrera revela que aproximadament un 80% d'esportistes experimenten la TJS com una crisi. Relacionat amb aquesta dificultat d'accés a l'elit, molts autors destaquen la possible concurrència de la TJS amb la transició del batxillerat a la universitat (TBU), fet que dificulta, encara més, la gestió satisfactòria d'ambdues transicions (Guidotti, Cortis i Capranica, 2015; Knowles i Lorimer, 2010; Ryan, 2015; Torregrosa et al., 2016; Wylleman i Reints, 2010).

Per entendre les demandes que es donen durant la TJS, nombrosos estudis han optat per tenir una aproximació holística (Wylleman et al., 2013), permetent explorar les possibles demandes en la resta de nivells de la vida de l'esportista. En l'àmbit esportiu, les demandes que han de gestionar els esportistes durant la TJS són, entre d'altres, l'increment de les expectatives esportives, l'augment de la intensitat de l'entrenament, canvis d'equip o d'entrenador, la sobrecàrrega, el sobre-entrenament, l'increment del risc de lesió o, fins i tot, l'abandonament de la carrera esportiva de forma prematura (Brown et al., 2015; Chamorro et al., 2015; Cosh i Tully, 2015; Giacobbi et al., 2004; MacNamara i Collins, 2010; Stambulova et al., 2009; Wylleman i Reints, 2010). En relació a l'àmbit acadèmic, els esportistes que realitzen la TBU perceben un increment de les exigències acadèmiques, la rigidesa en els plans d'estudis universitaris, la incompatibilitat amb entrenaments o canvi de prioritat (Cosh i Tully, 2015; MacNamara i Collins, 2010). Pel que fa a l'àmbit psicològic, durant aquest període també es pot donar la transició de l'adolescència a la joventut, associada al desenvolupament de la identitat personal, la identificació de les motivacions personals i l'increment en l'autonomia personal; Brown et al., 2015; Chamorro et al., 2015; Tekavk, Wylleman i Ceci Erpič, 2015; Torregrosa, Sánchez i Cruz, 2004). Durant la TJS, a més, els esportistes poden experimentar

demandes en el nivell psicosocial, relacionades amb un canvi potencial en el lloc de residència, decreixement del suport parental o la falta d'estratègies d'adaptació (Giacobbi et al., 2004; Pummell et al., 2008). Per últim, en l'àmbit econòmic, les demandes principals que esdevenen durant aquesta transició se centren en el canvi de les fonts d'ingressos (i.e., dels pares a patrocinadors o contractes professionals), les obligacions contractuals esportives o el pagament de la matrícula de la universitat (Bengtsson i Johnson, 2012; Regüela, 2011; Torregrosa, Perez-Rivases, Ramis i Pallarès, 2015).

Davant les demandes experimentades durant la TJS en l'àmbit esportiu i afegint la possible concurrència amb la TBU i la resta de transicions dels diferents nivells de la vida de l'esportista, l'estabilitat de la carrera esportiva es pot veure compromesa. Durant aquesta etapa d'inestabilitat, els esportistes avaluaran i prendran decisions estratègiques per afrontar aquests esdeveniments. Una vegada presa la decisió d'acceptar el canvi, els esportistes abordaran l'esdeveniment amb els recursos disponibles, implementant estratègies per tornar a recuperar l'estabilitat relativa de les seves carreres (Samuel et al., 2017). Depenent de les decisions que es prenguin durant aquesta transició, els esportistes desenvoluparan diferents models de trajectòria de carrera.

Models de trajectòria esportiva: carrera dual i carrera lineal

Els primers treballs en transicions de carrera esportiva es van centrar en l'estudi dels factors relacionats amb la qualitat de la retirada esportiva (e.g., identitat esportiva, nivell acadèmic i suport social, veure en Park, Lavalley i Tod, 2012 per a una revisió). Més recentment, el treball de Pallarès, Azócar, Torregrosa, Selva i Ramis (2011) descriu, des d'una aproximació qualitativa, els diferents models de trajectòria esportiva de 20 jugadors de waterpolo. Aquest treball planteja que, durant la carrera esportiva, es poden seguir tres models de trajectòria esportiva diferents: (a) model lineal, (b) convergent i, (c) paral·lel. En el model lineal, l'esportista viu exclusivament del seu esport i, per tant,

percep que no cal compaginar-ho amb cap altre activitat (e.g., estudis). El model de trajectòria convergent és aquell en que l'esportista prioritza l'esport però el compagina amb altres activitats. En aquest model, els esportistes no solen seguir estudis superiors i les feines que fan estan relacionades amb l'entorn esportiu (e.g., entrenador d'equip de formació del club pel que competeixen). Els esportistes que segueixen un model de trajectòria paral·lel no tenen com a única prioritat l'esport, sinó que ho compaginen amb els estudis superiors. Tant el model convergent i paral·lel s'han considerat en alguns estudis com diferents formes de CD (e.g., Torregrosa, Ramis, Pallarès, Azócar i Selva, 2015; Torregrosa et al., 2016). A la Taula 1 es mostren els determinants que influeixen en la transició cap a la retirada en base als tres models de trajectòria esportiva.

Taula 1. Determinants de la transició de la retirada esportiva segons el model de trajectòria esportiva. Taula extreta de l'article de Pallarès et al., (2011).

| Determinants | Model de trajectòria | | |
|-------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|
| | Lineal | Convergent | Paral·lel |
| Decisió de la retirada | Alta-involuntària | Media-voluntària | Alta-voluntària |
| Planificació | Baixa o inexistent | Mitjana | Alta |
| Identitat esportiva | Alta | Alta | Mitjana |
| Recursos personals socials | Baixos | Alts | Alts |

En aquesta línia, en l'estudi de Torregrosa et al. (2015), s'explora la transició cap a la retirada esportiva a partir dels determinants proposats per Stambulova, Alfermann, Statler i Côté, (2009). Torregrosa et al. (2015) corroboren les propostes de l'estudi de Pallarès et al. (2011) a partir d'un estudi longitudinal amb 15 esportistes d'elit agrupats en base als models de trajectòria seguits durant la carrera esportiva (i.e., model lineal i carrera dual). D'una banda, els esportistes que havien desenvolupat un model de trajectòria lineal, durant la transició a la retirada esportiva van mostrar estratègies d'afrontament i problemes adaptatius greus (e.g., addicció a les drogues). D'altra banda,

els esportistes que van seguir una CD percebien suport social i un alt grau d'autonomia en les seves decisions, fet que va facilitar la transició cap a la retirada esportiva sense problemes significatius.

Portar a terme una CD pot aportar múltiples beneficis de cara a la vida post-carrera i, per això, cal desenvolupar-la de manera preventiva durant la carrera esportiva (EU Guideline on Dual Career of Athletes). En aquesta línia, també s'han identificat nombrosos beneficis associats a compaginar l'esport amb els estudis durant la carrera esportiva. Aquests beneficis estan relacionats amb un estil de vida equilibrat, una major durada de la carrera esportiva, millor planificació de carrera, el desenvolupament d'una identitat personal multidimensional, major percepció de suport social i millor auto-regulació (Aquilina, 2013; Chamorro et al., 2015; López de Subijana, Barriopedro i Conde, 2015; Puig i Vilanova, 2006; Pummell et al., 2008; Stambulova, Engström, Franck, Linnér i Lindahl, 2015; Torregrosa et al., 2015, Vilanova i Puig, 2013).

Tot i els beneficis de la CD, els esportistes poden experimentar escenaris demandants que poden fer balandrejar l'equilibri de la mateixa. Aquests escenaris poden estar directament relacionats tant amb l'àmbit esportiu, com amb els altres nivells que envolten la vida de l'esportista o la combinació d'ells. En l'estudi de De Brandt (2017) es plategen un seguit d'escenaris demandants que han de gestionar els esportistes que compaginen la carrera esportiva amb la formació acadèmica. Aquestes demandes estan relacionades amb el nivell esportiu i acadèmic-vocacional (e.g., solapament de competicions i exàmens), a nivell psicosocial (e.g., integrar la vida social amb la CD) i a nivell econòmic (e.g., necessitat de trobar recursos econòmics). Aquestes exigències de la CD es van incrementant de forma significativa durant la progressió en les diferents etapes de la carrera esportiva (De Brandt, 2017). Davant aquestes evidències, en els darreres anys s'encoratja des de les institucions nacionals (e.g., *Consejo Superior de*

Deportes) i des de les organitzacions internacionals (e.g., Unió Europea), a la creació i aplicació de recursos que afavoreixin la formació acadèmica-vocacional durant les diferents etapes de la carrera esportiva.

Recursos i competències per a la gestió de la carrera dual

Els recursos i les competències que posseeixin i utilitzin els esportistes pot facilitar l'afrontament de les demandes associades a les transicions de la carrera esportiva. El model de transicions de la carrera esportiva (Stambulova, 2003) planteja que, per poder realitzar un afrontament eficaç de les transicions de carrera, hi ha d'haver un equilibri dinàmic entre els recursos que té l'esportista i les demandes que ha de gestionar. En aquest model es contemplen els factors interns i externs que poden facilitar (e.g., coneixements, habilitats, disponibilitat de suport social i econòmic) o dificultar (e.g., falta de coneixements o habilitats, conflictes interpersonals, falta de suport social o econòmic) l'afrontament de les transicions de la carrera esportiva. Després de realitzar l'afrontament de cada transició, el model planteja dos possibles resultats (i.e., transició exitosa o transició de crisi). La transició exitosa s'associa amb un afrontament eficaç, on l'esportista desenvolupa un seguit de recursos necessaris per superar les barreres de la transició. D'una altra banda, en una transició de crisi, l'esportista no és capaç de gestionar les demandes per sí mateix i percep la necessitat d'assistència (e.g., suport extern). Aquesta gestió ineficaç pot venir donada per la baixa consciència de l'esportista de les demandes de la transició, la manca de capacitat per analitzar la situació o per la falta de recursos. Per tal que es minimitzin les transicions de crisi i els esportistes puguin gestionar de forma eficaç les demandes en tots els nivells de la seva vida, cal dotar o posar a l'abast de l'esportista un conjunt de recursos i competències.

Les competències de la CD fan referència a un conjunt de coneixements, actituds, habilitats i experiències que permeten als esportistes compaginar d'una forma òptima els

seus estudis amb la carrera esportiva (Wylleman, De Brandt i Defruyt, 2017). El fet de portar a terme una CD pot ajudar als esportistes a desenvolupar un conjunt d'habilitats transferibles a tots els àmbits de la seva vida (Gould i Carson, 2008). En concret, aquests autors destaquen que portar a terme una CD comporta una millora en les habilitats comunicatives, gestió del temps, establiment d'objectius, treball en equip, lideratge i gestió de l'estrès, entre d'altres. Aquestes competències s'han estudiat prèviament en la literatura, ja sigui per millorar la gestió de la CD en diferents etapes o amb el propòsit d'afrontar les pròpies transicions de carrera (Cosh i Tully, 2015; De Brandt, 2017; Giacobbi et al., 2004; Jonker, Elferink-Gemser i Visscher, 2009; MacNamara i Collins, 2010; Pallarès et al., 2011; Stambulova et al., 2009; Torregrosa et al., 2015). En aquest sentit, les competències més identificades en aquests estudis fan referència a la gestió del temps, planificació de carrera, establiment d'objectius, visualització, percepció de suport social, identitat multidimensional equilibrada, dedicació, capacitat de prioritització i la disposició de fer sacrificis entre d'altres.

No obstant, la manca d'instruments validats per identificar les competències dels esportistes per gestionar la CD va motivar l'estudi de De Brandt et al. (2017). Basant-se amb les esmentades en els treballs anteriors, aquest estudi té com objectiu desenvolupar un instrument que permeti mesurar específicament aquestes competències per a la gestió de la CD, identificant quatre factors per agrupar-les: (a) gestió de la CD, (b) planificació de carrera, (c) consciència emocional, i (d) intel·ligència social i adaptabilitat. Les competències que s'inclouen en el factor de la gestió de la CD són l'autodisciplina, la gestió eficaç del temps, la dedicació, la prioritització i la capacitat de crear rutines individualitzades. El factor de planificació de carrera engloba competències relacionades amb tenir plans de carrera alternatius, coneixement sobre les opcions de carrera i la visió de la vida després de la carrera esportiva. En relació a la consciència emocional, les

competències són l'assertivitat, capacitat de gestionar les situacions estressants, capacitat per regular les emocions i la capacitat per estar centrat en el present. Finalment, el factor d'intel·ligència social i adaptabilitat integra les competències relacionades amb la capacitat d'escoltar i aprendre dels altres, resoldre conflictes, fer noves relacions socials i demanar consells a les persones adients. Aquestes competències es centren en els recursos interns que, si l'esportista les posseeix i les utilitza de forma adequada, poden ajudar a gestionar la CD. No obstant, existeixen un seguit de recursos externs que es posen a l'abast dels esportistes (e.g., instal·lacions esportives i agents socials) que poden facilitar la gestió de la CD durant la carrera esportiva.

Els recursos fan referència tant als agents socials com institucions que donen suport a l'esportista durant el desenvolupament de la seva CD. Lin (1986) va conceptualitzar el suport social com un conjunt de provisions expressives o instrumentals, percebudes o rebudes, proporcionades per la comunitat, les xarxes socials i les persones de confiança, que es poden produir tant en situacions quotidianes com de crisi. Centrat en l'àmbit esportiu, Schaefer, Coyne i Lazarus, (1982) proposaren tres tipus de suport social depenent de la seva funció: suport tangible, suport emocional i suport informatiu. El suport tangible implica ajudes directes a partir de beques, patrocini o material. El suport emocional és aquell a partir del qual el receptor es sent estimat i cuidat. El suport informatiu fa referència al fet d'assessorar i donar feedback a l'esportista. Pel bon desenvolupament de la CD, els esportistes, i especialment els esportistes adolescents han d'identificar i utilitzar els recursos socials que tenen disponibles.

Pel que fa al suport organitzacional de carrera esportiva a Espanya, es poden destacar els Centres de Tecnificació Esportiva (CTE) i els Centres d'Alt Rendiment (CAR). D'acord amb el *Boletín Oficial del Estado* (2014), a Espanya existeixen 50 instal·lacions d'aquest tipus amb l'objectiu de posar a l'abast els recursos adients per

assolir el millor rendiment esportiu (e.g., instal·lacions, professionals i material esportiu) i, a la vegada, facilitar la compaginació de la carrera esportiva amb la formació acadèmica/vocacional (e.g., beques acadèmiques i zones dedicades a l'estudi).

Si ens centrem en els agents socials significatius, els més estudiats en la literatura prèvia, aquests han estat els pares i els entrenadors (Alcaraz, 2014; Blom, Visek i Harris, 2013; Cosh i Tully, 2015; Cruz, Mora, Sousa i Alcaraz, 2016; Gledhill i Harwood, 2015; Ramis, Torregrosa, Viladrich i Cruz, 2013; Stambulova et al., 2009; Vanden Auweele et al., 2004). D'altra banda i centrant-nos en la perspectiva d'aquesta tesi, en els recents anys s'han anat impulsant programes d'assessorament als esportistes (PAE). Els primers PAE que es van crear estaven centrats en ajudar a l'esportista durant la retirada esportiva per la posterior inserció en el món laboral. Emperò, aquesta visió s'ha anat ampliant fins tenir l'objectiu de fer possible la formació integral de la persona durant la carrera esportiva. Aquests programes s'han dut a terme tant des d'institucions esportives (e.g., *Consejo Superior de Deportes* amb el *Programa de Atención al Deportista* i el Centre d'Alt Rendiment de Sant Cugat amb el *Servei d'Atenció a l'Esportista*) com des d'institucions acadèmiques (e.g., la Universitat Autònoma de Barcelona amb el programa *Tutoresport* o l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona amb el programa *Esport-estudis*). És a partir d'aquests programes que comença a desenvolupar-se la figura del tutor o assessor de carrera dual (ACD), que de manera presencial o a distància, orienten els esportistes en temes educatius.

L'ACD s'ha definit com “*un consultor professional, relacionat amb un centre educatiu i/o una organització esportiva que dona suport als esportistes d'elit per optimitzar la compaginació de l'esport d'elit amb la formació acadèmica vocacional*” (Wylleman et al., 2017). Les avantatges de que els esportistes tinguin assessorament centrat en la CD inclou beneficis relacionats amb la salut, avantatges en el

desenvolupament, beneficis socials, millors perspectives laborals i millora de l'adaptació a la vida després de l'esport (*EU Guidelines on Dual Career of Athletes*, 2012). No obstant, la falta d'assessorament pot portar als esportistes a un abandonament prematur de l'esport o dels estudis (Wylleman i Reints, 2010). Si bé és cert que les investigacions prèvies s'han centrat en conèixer la qualitat dels programes d'assessorament (De Bosscher, Bingham, i Shibli, 2008; Mateu, Vilanova i Andrés, 2017), hi ha una manca d'estudis que hagin explorat les competències que requereix l'ACD (Hong i Coffee, 2018). En el treball de Defruyt, Wylleman, Stambulova, Cecic Erpic i De Brandt (en revisió) es valida l'instrument per avaluar les competències dels ACD, agrupant-les en sis factors: (a) competències de reflexió i autogestió (e.g., reflexionar sobre la millora de la pràctica de l'ACD i la capacitat d'adaptar la forma d'assessorar d'acord al feedback dels altres), (b) competències de suport i difusió (e.g., Col·laborar amb els agents principals de la vida de l'esportista i capacitat per construir i coordinar una xarxa de treball amb altres ACD), (c) competències organitzacionals (e.g., Capacitat per realitzar tasques administratives i la possibilitat de ser flexible en respondre a esdeveniments inesperats en la vida de l'esportista), (d) competències d'empoderament (e.g., Capacitat per estimular l'autonomia dels esportistes i capacitat per millorar les habilitats de comunicació dels esportistes), (e) coneixement de l'entorn de l'esportista (e.g., domini del funcionament del sistema educatiu i comprendre les transicions clau de la carrera esportiva), i (f) competències de relació (e.g., capacitat per l'escolta activa i capacitat per mantenir una relació de confiança amb els esportistes). No obstant, es troben a faltar estudis que identifiquin les competències més importants dels ACD per l'òptim acompanyament de l'esportista davant les demandes de la CD.

Objectius de la tesi doctoral

Tenint en compte el plantejament anterior, aquesta tesi doctoral té com objectiu general explorar els recursos i competències d'esportistes d'alt rendiment per poder desenvolupar una CD de forma satisfactòria en diferents etapes del nivell acadèmic-vocacional. Per assolir aquest objectiu, aquesta tesi s'ha dividit en dos estudis. En el primer, l'objectiu se centra en explorar els recursos que permeten continuar o dificulten la compaginació de l'esport d'alt rendiment amb els estudis durant la transició del batxillerat a la universitat. D'aquest estudi deriva el primer article de la tesi titulat "*¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento*" (Pàgina 39 de la tesi). A més, els recursos percebuts pels esportistes per desenvolupar la CD s'exploren a partir de dos pòsters presentats en congressos (Pàgina 109 i 111). D'altra banda, l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat es centra en identificar les competències més importants percebudes pels esportistes i els ACD per gestionar satisfactòriament la CD. D'aquest estudi es van publicar el segon i el tercer article de la tesi titulats "*Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento*" (Pàgina 59) i "*Dedicación y apoyo a la autonomía: Competencias de deportistas y asesores de carrera dual para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes*" (Pàgina 67).

Mètode

Tot i que en l'apartat de Mètode de cadascuna de les publicacions incloses en aquesta tesi (i.e., articles i pòsters) s'hi especifica tant el disseny com els participants, el procediment i els instruments per a cada objectiu, en aquesta secció es planteja el criteri metodològic general que s'ha portat al llarg dels diferents estudis. En l'apartat que es presenta a continuació s'exposa la metodologia que s'ha seguit per assolir els objectius d'aquesta tesi doctoral. En primer lloc s'exposa l'aproximació metodològica que s'ha seguit per dur a terme l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment i l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat. A continuació es presenten breument els participants, instruments, procediment i anàlisi de dades dels estudis que conformen aquesta tesi. Per aprofundir en aspectes més específics, es poden consultar en la secció de "Mètode" de l'article 1, 2 i 3 (Veure secció Articles).

Gran part dels estudis realitzats en transicions de carrera esportiva i competències de la CD han utilitzat una metodologia qualitativa (e.g., Chamorro et al., 2015; Cosh i Tully, 2010; Giacobbi et al., 2004; Torregrosa et al., 2015). En aquesta tesi doctoral, l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment s'aborda des d'una aproximació qualitativa longitudinal, mentre que l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat explora les competències de la CD a partir d'una aproximació quantitativa. Per tant, aquesta tesi doctoral s'ha abordat des d'una aproximació de metodologia mixta. Atenent a la definició proporcionada per Johnson, Onwuegbuzie i Turner (2007), la investigació mitjançant mètodes mixtes és el tipus d'investigació en el que es combinen elements d'enfoc d'investigació qualitativa i quantitativa (e.g., recollida i anàlisi de dades) per ampliar i aprofundir en la comprensió i corroboració d'ambdues aproximacions.

D'acord amb Bryman (2007), la integració de la metodologia qualitativa i quantitativa pot anar associat a un seguit de barreres (e.g., preferències metodològiques, estructura de la recerca i la naturalesa de les dades). No obstant, altres autors destaquen un seguit d'avantatges de la investigació mixta (Johnson et al., 2007). Rossman i Wilson (1985) identificaren tres motivacions principals per combinar la investigació quantitativa i qualitativa: (a) permet la confirmació o la corroboració mútua a través de la triangulació, (b) permet desenvolupar anàlisis en profunditat amb la finalitat de proporcionar dades més complertes, i (c) pot iniciar noves maneres de pensament atenent a les paradoxes que sorgeixen de les dades qualitatives i quantitatives.

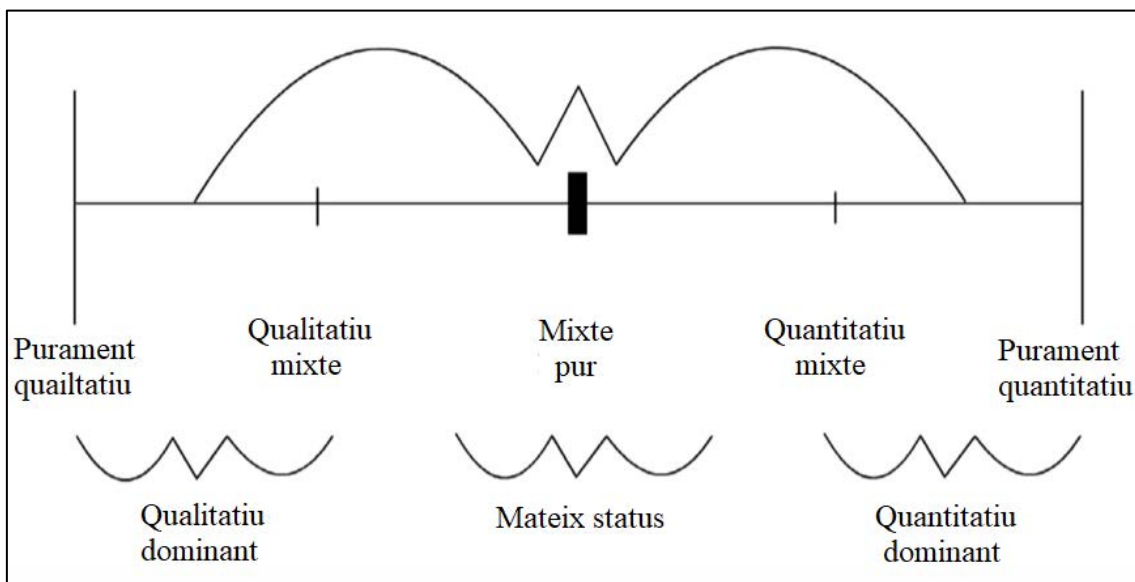


Figura 2: Gràfic dels tres principals paradigmes d'investigació mixte

A la Figura 2 s'observa com la investigació mixta es pot interpretar des de tres paradigmes diferents. En l'àrea central de la figura trobem representada la forma més pura de la metodologia mixta, postulant que les dades i els enfocaments qualitatius i quantitativs agregaran informació al considerar que poden integrar les preguntes d'investigació. Un altre tipus d'aproximació es la quantitativa mixta, que confia en una visió quantitativa post-positivista del procés d'investigació, al mateix temps que reconeix que afegir dades i l'enfocament qualitatiu podria beneficiar les investigacions (Johnson

et al., 2007). A l'altre extrem de la figura trobem l'aproximació qualitativa dominant, fent referència a la confiança de la visió qualitativa constructivista, post-estructuralista i crítica del procés d'investigació, reconeixent els beneficis de complementar-la amb dades i enfocaments quantitius (Johnson et al., 2007). Per assolir l'objectiu plantejat en l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment hem optat per utilitzar una metodologia qualitativa, buscant assolir majors nivells de validesa ecològica de la mostra. D'altra banda, per explorar les competències percebudes més importants pels esportistes i pels ACD té més sentit utilitzar la metodologia quantitativa (De Brandt et al., 2017; Defruyt et al., en revisió). En conseqüència, hem considerat que el paradigma que predomini en aquest treball és el qualitatiu dominant.

Participants

Per dur a terme la recollida de dades dels diferents estudis d'aquesta tesi doctoral es va utilitzar el sistema de mostreig a propòsit. Aquesta tècnica ens permet seleccionar aquells casos que són rics en informació, permetent estudiar-los de forma detallada i realitzar una comparació entre ells (Patton, 2002). El criteri d'inclusió era que els esportistes havien d'estar desenvolupant la CD en l'ESO, el batxillerat o en la universitat en un CTE o en un CAR. El fet de que estiguessin becats en una organització esportiva ens garantia que tenien, com a mínim, la categoria d'esportista d'alt rendiment (BOE, 2014).

La mostra inicial de l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment estava formada per 14 esportistes (quatre dones i deu homes) que estaven cursant segon de batxillerat i preparaven les Proves d'Accés la Universitat (PAU). Tots els esportistes estaven becats en un Centre de Tecnificació Esportiva i practicaven esports Olímpics (e.g., atletisme i piragüisme) i no olímpics (e.g., motociclisme). A la segona recollida de dades, dels 14 esportistes inicials van participar-hi 10, mentre que quatre

esportistes van optar voluntàriament per abandonar l'estudi. Després de dur a terme la transició a la universitat, els esportistes havien seguit tres trajectòries esportives diferents i cap d'ells continuava becat en el Centre de Tecnificació Esportiva.

L'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat està emmarcat en el projecte europeu *Gold in Education and Elite Sport* (GEES), realitzat amb el suport del programa Erasmus+ de la Unió Europea. En l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat s'ha utilitzat part de la mostra espanyola del projecte GEES. Van participar 203 esportistes que desenvolupaven la seva CD en un Centre de Tecnificació Esportiva (CTE) o en un Centre d'Alt Rendiment (CAR) i 26 ACD d'institucions esportives o acadèmiques. El criteri d'inclusió del primer i segon article de la tesi respon al fet de que els esportistes i els ACD haguessin experimentat l'escenari que es volia estudiar en cada article. En el primer article es van explorar les competències dels esportistes que havien experimentat l'escenari relacionat amb la planificació de la CD. Els esportistes i ACD que es van incloure en el segon article havien experimentat el solapament de competicions amb exàmens.

Instruments

La recollida de dades de l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment es va dur a terme a partir de dues entrevistes semiestructurades amb cada esportista, permetent explorar una sèrie de variables comuns en tots els participants i, a la vegada, profunditzar en les característiques específiques dels mateixos. El primer guió d'entrevista se centrava en examinar la transició del batxillerat a la universitat des d'una visió prospectiva (VP), mentre que el segon guió de l'entrevista explorava la transició des d'una visió retrospectiva (VR). Abans de dur a terme la primera entrevista es va realitzar una entrevista pilot amb un esportista que ja havia experimentat la transició del batxillerat

en un CTE a la universitat. Aquesta entrevista pilot va permetre assegurar que els esportistes entenguessin el contingut i que les preguntes s'adequaven a l'objectiu de la investigació.

D'altra banda, la recollida de dades de l'estudi de competències dels esportistes de l'institut a la universitat es va dur a terme on-line a partir d'un instrument creat *ad-hoc*. Pel la recollida de dades dels esportistes es va utilitzar la versió traduïda al castellà i al català del *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes with Scenario Extension* (DCCQ-Asc; De Brandt et al., 2017). Els ACD van contestar la versió en castellà del *Dual Career Competencies Questionnaire for Support Providers with Scenario Extension* (DCCQ-SP Sc; Defruyt et al., en revisió). Ambdós qüestionaris presenten un seguit d'escenaris relacionats en les demandes de la CD (e.g., haver de planificar un any acadèmic complicat i el solapament de competicions i exàmens). A continuació, els esportistes i els ACD que havien experimentat l'escenari, assenyalaven les cinc competències que percebien com les més importants per gestionar l'escenari satisfactòriament.

Procediment

Per portar a terme la primera recollida de dades de l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment es va contactar amb la coordinadora del CTE i se li va explicar l'objectiu de l'estudi. A continuació es va contactar amb els esportistes que estaven cursant segon de batxillerat i, de la mateixa manera, també se'ls hi va explicar l'objectiu de l'estudi. La primera entrevista es va realitzar durant el més de febrer, quatre mesos abans de presentar-se a les PAU. Dotze mesos després de la primera recollida de dades es va tornar contactar amb els esportistes per realitzar la segona entrevista. En aquesta entrevista van participar 10 esportistes (tres dones i set homes). Totes les entrevistes es van transcriure *verbatim* per realitzar el posterior anàlisi de dades.

En el cas de l'estudi de competències dels esportistes de l'institut a la universitat, primer es va obtenir l'acceptació de la comissió ètica del projecte europeu GEES i de la universitat organitzadora principal. A continuació es va contactar amb la mostra potencial i se'ls hi va explicar l'objectiu del projecte. Els esportistes i els ACD que van participar voluntàriament van contestar al qüestionari de forma *on line*. Tots els participants van signar un document de consentiment informat, inclòs en el qüestionari, en el que s'informava de les qüestions ètiques de l'estudi (e.g., confidencialitat de les dades). En el cas dels esportistes menors de edat, van ser els pares o els tutors legals els encarregats de donar el vist i plau a la seva participació.

Anàlisi de dades

Després d'haver transcrit les entrevistes de l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment, es va realitzar l'anàlisi temàtic (Braun i Clarke, 2006) des d'una aproximació inductiva-deductiva. L'aproximació inductiva permet l'aparició de nous temes, mentre que la deductiva parteix d'uns temes prefixats a partir de la teoria i dels interessos dels investigadors. Tal i com es pot veure a la Taula 3, el procediment d'anàlisi temàtic consta de sis passes: (a) familiarització amb les dades, (b) creació dels codis inicials, (c) recerca dels temes, (d) revisió dels temes, (e) definició dels temes, i (f) elaboració de l'article. Tot i que aquestes fases es presenten de forma seqüencial, durant l'anàlisi de dades no es segueixen, necessàriament, en un ordre estrictament lineal en el temps. Per validar, ampliar i profunditzar en la informació de les entrevistes es va realitzar la triangulació de les dades amb experts investigadors sobre transicions de carrera esportiva.

Taula 3. Descripció de les passes de l'anàlisi temàtic.

| Passes | Descripció |
|----------------------------------|--|
| 1. Familiarització amb les dades | Inclou la transcripció, lectura curosa i reiterada del material per buscar estructures i idees principals. |
| 2. Creació dels codis inicials | Organització de la informació en grups d'un mateix significat. Es pot dur a terme des d'una visió inductiva i deductiva. |
| 3. Recerca de temes | Recopilació i classificació dels temes a partir de la informació extreta dels codis inicials. |
| 4. Revisió dels temes | Re-codificació i descobriment de nous temes. |
| 5. Definició dels temes | Definició i jerarquització de cada tema. |
| 6. Elaboració de l'article | S'extreuen de les entrevistes cites literals que millor representin els temes elegits. |

L'anàlisi de les dades quantitatives de l'estudi de competències dels esportistes de l'institut a la universitat es van realitzar amb el paquet estadístic SPSS 19.0. Inicialment es va dur a terme un anàlisi preliminar per comptabilitzar el nombre de valors perduts, sent menor a l'1%. Amb l'objectiu d'examinar les competències percebudes com més important en cada escenari per part dels esportistes i dels ACD es va realitzar un anàlisi de resposta múltiple per cada grup d'estudi (i.e., esportistes que cursaven la ESO, el batxillerat i la universitat i ACD).

Articles

Article 1: Miró, S., Perez-Rivases, A., Ramis, Y., i Torregrosa, M. (En premsa).

¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*

http://www.rpd-online.com/article/view/1986/Miro_Perez_Rivasesetal

Article 2: Miró, S., Torregrosa, M., Regüela, S., Perez-Rivases, A., i Ramis, Y. (2017).

Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 51-56.

http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n6-miro-moya-torregrosa-et/Miro_Moya_Torregrosaetal

Article 3: Miró, S., Ramis, Y., Torregrosa, M., Perez-Rivases, A., i Regüela, S., (En

premsa). Dedicación y apoyo a la autonomía: Competencias de deportistas y asesores de carrera dual para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.

<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/663/579>

Article 1: ¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento

¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento

Salvador Miró¹, Andrea Perez-Rivases¹, Yago Ramis¹, Miquel Torregrosa¹

COMPAGINATE OR CHOOSING? THE TRANSITION FROM BACCALAUREATE TO UNIVERSITY OF HIGH PERFORMANCE ATHLETES

KEYWORDS: Elite athlete, Dual career, Athletic career, Qualitative longitudinal study

ABSTRACT: The aim of this study was to explore the facilitators that allow combine and barriers that forced to choose between sport and university studies during the transition from high school to university. A longitudinal qualitative study was designed were participated 10 athletes (7 boys and 3 girls) from an elite sport school who were interviewed twice in a period of 12 months. A thematic analysis was conducted of the prospective and retrospective view of the transition to university on four main themes: (a) career planning, (b) time management, (c) social support and (d) personal identity. The results are presented according to the trajectories followed by the athletes after the transition to the university (i.e., combine studies with sport, choose studies and choose sport). Athletes who continued to combine their studies with sport identified career planning as the most important facilitator. On the other hand, the athletes who chose to study or the sport, identified the ineffective management of time as a fundamental barrier to continue combining. Results suggest planning the athletic career regardless of the results obtained, developing and maintaining competences to improve time management, building social support network both inside and outside of athletic sphere and looking for interests beyond the athletic career as resources to continue combining during the transition from high school to university.

KEYWORDS: elite athlete, dual career, athletic career, qualitative longitudinal study.

Correspondencia: Salvador Miró. Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació.
Universitat Autònoma de Barcelona (08913) E-mail salvadormiro1@gmail.com

¹ Universitat Autònoma de Barcelona

La transición del bachillerato a la universidad (TBU) se percibe como un cambio importante para cualquier joven que desarrolla una carrera académica más allá de la educación obligatoria. Este proceso podría verse dificultado en el caso de los deportistas de alto rendimiento, los cuales además de continuar con su formación académica, dedican una cantidad importante de tiempo a su carrera deportiva. Wylleman y Lavalée (2004) proponen un modelo holístico que contempla la naturaleza interactiva e interdependiente de las transiciones, contemplando que distintas transiciones, en distintos niveles, pueden coincidir en un mismo período de tiempo. Este podría ser el caso de la TBU en el ámbito académico y la transición de junior a sénior (TJS) en el ámbito deportivo. Este estudio explora, mediante metodología cualitativa longitudinal, los facilitadores y/o barreras para continuar compaginando los estudios universitarios y el deporte durante la TBU de los deportistas de alto rendimiento.

Los deportistas de alto rendimiento encuentran múltiples dificultades para compaginar estudios universitarios y deporte asociadas a esta transición (López de Subijana, Barriopedro y Conde, 2015). Estas dificultades pueden estar relacionadas con un cambio de grupo de entrenamiento, encontrar un ambiente menos estructurado en la universidad que en el bachillerato (MacNamara y Collins, 2010), perderse clase y entrenamiento (Cosh y Tully, 2015) o las relaciones interpersonales (Giacobbi et al., 2004; Wilson y Pritchard, 2005). Si a estas demandas encontradas

durante la TBU, se le añade la posible concurrencia con la TJS, la situación puede resultar especialmente dificultosa, requiriendo recursos adicionales para afrontar exitosamente ambas transiciones (Knowles y Lorimer, 2014). Concretamente, Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y Amado (2015) señalaron los recursos de afrontamiento internos (e.g., hábitos saludables y la confianza en uno mismo) y externos (e.g., apoyo de la familia y facilidades de la universidad) utilizados durante la TJS para llegar a la élite del fútbol. En relación a esta idea, Stambulova, Alfermann, Statler y Côté (2009) proponen algunos determinantes que pueden influir en el afrontamiento de la TJS: (a) planificación de carrera, (b) gestión del tiempo, (c) apoyo social, y (d) identidad personal. Dada la concurrencia de la TJS con la TBU, este estudio pretende analizar si estos cuatro determinantes de la TJS son también explicativos del proceso de la TBU.

La planificación de carrera se caracteriza por identificar y definir valores, preferencias y objetivos, situarse en el momento de carrera, identificar recursos disponibles y desarrollar habilidades necesarias para lograr los objetivos planteados (Werther, Davis y Lee-Gosselin, 1990). En el estudio de las transiciones, la planificación de carrera se ha estudiado en relación a la retirada deportiva (e.g., Petitpas, Champagne, Chartrand, Danish, y Murphy, 1997; Torregrosa, Ramis, Pallarès, Azócar y Selva, 2015). No obstante, existen en menor medida estudios que analicen el papel de la planificación de carrera centrado en el proceso de la TBU (Stambulova, 2010).

La gestión del tiempo se caracteriza por: (a) fijar y priorizar objetivos, (b) desarrollar mecanismos asociados al control del tiempo, y (c) establecer preferencias para organizar las tareas que conduzcan al objetivo (Macan, 1994). La gestión del tiempo se ha identificado como un determinante clave para continuar compaginando la formación académica con la carrera deportiva, durante la TBU (Vilanova y Puig, 2013) y la TJS (Chamorro et al., 2015). En relación al apoyo social, Schaefer, Coyne y Lazarus (1981) distinguieron tres tipos: (a) apoyo emocional (i.e., percepción de sentirse querido y atendido que se logra a partir de la confianza con los demás); (b) apoyo informativo (i.e., recibir información o asesoramiento); y (c) apoyo tangible (i.e., recibir ayudas directas que se pueden percibir de manera clara y precisa). De acuerdo con Giacobbi et al. (2004), el apoyo social (e.g., de familia y compañeros de equipo) es un recurso de afrontamiento utilizado asiduamente por los deportistas para gestionar exitosamente la TBU. La identidad personal se define a partir de la percepción individual que tiene una persona sobre sí misma, desarrollándose, sobre todo, durante la adolescencia (Martí y Onrubia, 1997). En el ámbito de la psicología del deporte, la identidad deportiva hace referencia al grado de identificación con el rol de deportista y la importancia que éste tiene sobre las demás áreas de su vida (Lally, 2007). Desarrollar una identidad unidimensional deportiva, entre otros factores, puede ser un recurso para afrontar la élite en el deporte (Hollings, Mallett y Hume, 2014). Por otro lado, otros estudios

apuntan que desarrollar múltiples identidades puede rebajar tensiones relacionadas con el ámbito deportivo (Aquilina, 2013) o favorecer la transición hacia la retirada deportiva (Torregrosa et al., 2015).

Los deportistas de alto rendimiento poseen un conjunto de capacidades motoras y psicológicas que potencialmente les posibilita lograr altos resultados deportivos en un deporte concreto (Zatsiorski, 1989). En España, estos deportistas suelen entrenar, y algunos de ellos vivir, en Centros de Tecnificación Deportiva (CTD), cuyo objetivo es ofrecer las mejores condiciones en su proceso de tecnificación deportiva y, al mismo tiempo, facilitar la compaginación del deporte con los estudios. De acuerdo con Stambulova, Engström, Franck, Linnér y Lindahl (2015) compaginar el deporte con los estudios conlleva beneficios (e.g., identidad personal multidimensional e incrementa la socialización) pero también costes (e.g., incremento del riesgo de lesión y abandono prematuro del deporte). En relación a la compatibilización del espacio deportivo y académico-vocacional que un deportista puede desarrollar durante su carrera, Pallarès, Azócar, Torregrosa, Selva y Ramis (2011) identificaron tres modelos distintos de carrera según el tipo de priorización de estos espacios: (a) el modelo paralelo, en el que el deportista compagina la formación académica y el deporte con la misma priorización; (b) en el modelo convergente el deporte es prioritario, pero se compagina con una formación alternativa; y (c) el modelo lineal, en el que el deportista elige centrarse únicamente en el deporte,

abandonando la formación académica/vocacional.

Debido a las características cambiantes y prolongadas en el tiempo que representa el concepto transicional, tanto de la TBU como de la TJS, se ha diseñado un estudio cualitativo longitudinal. El enfoque cualitativo longitudinal permite el estudio de procesos y cambios en el tiempo de un determinado contexto social (Holland, Thomson y Henderson, 2006). Una de las peculiaridades de este diseño es su naturaleza longitudinal, que nos permitirá examinar la TBU, tanto desde una visión prospectiva como retrospectiva. Precisamente, Starkes, Helsen y Jack (2001), recomiendan los estudios longitudinales para trabajar las distintas transiciones de carrera. En esta línea, la aproximación desde un enfoque cualitativo longitudinal nos permite examinar las transiciones de carrera como un proceso y no como un momento concreto (Stambulova et al., 2009), dando respuesta a las sugerencias de otros autores para explorar las transiciones de carrera deportiva (e.g., Park, Lavallee y Tod, 2012; Torregrosa et al., 2016).

La capacidad de los deportistas-estudiantes para gestionar y superar exitosamente las transiciones de carrera puede determinar su éxito en la carrera deportiva profesional (Bennie y O'Connor, 2004; MacNamara y Collins, 2010), más aún que el propio rendimiento mostrado durante cada etapa de carrera. Las investigaciones en transiciones deportivas examinan, en gran medida, las variables que intervienen en relación al ámbito deportivo, con un enfoque limitado a factores específicos relacionados con la

compaginación del deporte con la formación académica (Cosh y Tully, 2015; Hickey y Kelly, 2005). Además, desde nuestro conocimiento, existen pocos estudios que hayan examinado el proceso de transición desde un enfoque longitudinal (e.g., MacNamara y Collins, 2010; Torregrosa et al., 2015). Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es explorar, desde un enfoque cualitativo longitudinal, la TBU en base a los determinantes propuestos por Stambulova et al. (2009): (a) planificación de carrera; (b) gestión del tiempo; (c) apoyo social; y (d) identidad personal.

Método

Participantes

Diez deportistas de alto rendimiento (7 chicos y 3 chicas) concentrados en un CTD en España fueron entrevistados dos veces en un período de 12 meses. Al comienzo de la investigación, cinco deportistas estaban en régimen interno en un CTD (i.e., estudiaban, entrenaban y residían en el CTD) y nueve en régimen mixto (i.e., estudiaban y entrenaban en el CTD). Todos ellos constaban en el BOE como deportistas de alto rendimiento, documento que los reconoce por su alta dedicación al deporte. Cuando se realizó la primera entrevista, los participantes tenían 17 años de edad, estudiaban su último curso de bachillerato y preparaban las pruebas de acceso a la universidad. A nivel deportivo, todos competían a nivel nacional y tres a nivel internacional.

Durante la segunda entrevista, seis de los diez deportistas continuaron compaginando estudios universitarios con entrenamientos y competiciones. Tres deportistas habían seguido una

trayectoria lineal-académica, eligiendo la formación a partir de estudios universitarios y abandonar la carrera deportiva. Finalmente, uno de los deportistas había optado por llevar a cabo un modelo de trayectoria lineal-deportiva, eligiendo el deporte como única opción. Se utilizó el sistema de muestreo a propósito con el fin de seleccionar casos ricos en información para estudiarlos en profundidad (Patton, 2002). Se emplearon seudónimos para garantizar el anonimato de los participantes (Tabla 1).

--- (Insertar Tabla 1) ---

Instrumentos

Se diseñaron dos entrevistas semi-estructuradas. La primera entrevista contemplaba la visión prospectiva (VP) de la TBU y, la segunda entrevista abordaba dicha transición desde visión retrospectiva (VR). Para asegurarnos de que los deportistas entendían los contenidos de las entrevistas y que éstas eran apropiadas, se llevaron a cabo dos entrevistas piloto, una para cada fase. Las entrevistas piloto se realizaron con un deportista de alto rendimiento que había pasado por la TBU. Los dos guiones de las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron en base a los determinantes propuestos por Stambulova et al. (2009). Así, los instrumentos se estructuraron en cuatro apartados principales: (a) planificación de carrera (e.g., *¿Qué piensas hacer el año que viene?*); (b) gestión del tiempo (e.g., *¿Cómo llevas a cabo todas tus actividades a lo largo del día?*); (c) apoyo social (e.g., *¿Por parte de quién recibes apoyo en los distintos niveles de tu vida?*); y (d) identidad personal (e.g.,

¿Con qué actividad de tu vida te sientes más identificado?).

Procedimiento

Para la primera entrevista contactamos con la coordinación del CTD y le explicamos el propósito de nuestra investigación. Después de obtener su consentimiento, contactamos con un grupo de deportistas y les explicamos el objetivo general del estudio. Se entregó un documento de consentimiento informado a los deportistas participantes y, al ser menores de edad, fue firmado por sus padres. La primera entrevista se realizó tres meses antes de finalizar el curso académico (i.e., en marzo) y la segunda entrevista se llevó a cabo 12 meses después. La primera recogida de datos se hizo en un lugar tranquilo y cómodo del CTD. En la segunda recogida de datos, seis de las diez entrevistas se realizaron mediante videoconferencia, ya que los deportistas se habían mudado de ciudad para estudiar y/o seguir con la carrera deportiva. Las entrevistas duraron entre 20 y 40 minutos, registrándose más de 600 minutos de grabación. Transcribimos las entrevistas *Verbatim*. Al final del estudio, enviamos un informe con los resultados principales a aquellos deportistas que lo solicitaron.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo siguiendo la propuesta de análisis temático de Braun y Clarke (2006). Este procedimiento consta de seis fases: (a) lectura y familiarización con los datos; (b) creación de códigos de forma sistemática; (c) identificación y agrupación de los temas; (d) revisión de los temas y códigos extraídos; (e) definición y nombramiento de los temas; y (f) redacción del artículo,

eligiendo las citas que mejor representan los temas. La triangulación de los datos se llevó a cabo con los coautores, mediante el análisis de las entrevistas y el posterior consenso en caso de desacuerdo.

Resultados

Los resultados se presentan en base a los cuatro temas estudiados (i.e., planificación de carrera, gestión del tiempo, apoyo social e identidad personal), en la VP y la VR de la TBU de deportistas de alto rendimiento dependiendo de las trayectorias seguidas por los deportistas (i.e., compaginan deporte y estudios, eligen estudios y eligen deporte). La Tabla 2 muestra una síntesis de los resultados principales.

--- (Insertar Tabla 2) ---

Planificación de carrera

En relación a la planificación de carrera se crearon dos códigos: alta planificación de carrera y baja planificación de carrera. En el primer código, los deportistas identificaban los objetivos y los recursos disponibles para llevarlos a cabo, definían preferencias y eran conscientes del punto de la carrera en el que estaban. En el segundo código los deportistas no tenían claros los objetivos y preferencias, ni cómo iban a conseguirlos.

Compaginan deporte y estudios.

En la VP, cinco deportistas mostraron una alta planificación de su carrera deportiva y académica *“Yo siempre he tenido en la cabeza ser ciclista profesional. Ya tengo algo hablado con equipos de la península y (...) la idea*

del año que viene es estar en ese equipo y estudiar en la universidad de allí” (Manuel, VP). Uno de ellos, dependía de los resultados deportivos para decidir el modelo de carrera a seguir *“Si quedo entre los tres primeros del Campeonato ya lo tendría bien para subir al Campeonato del Mundo y me dedicaré únicamente a las motos. Todo está en el aire hasta que no acabe la temporada”* (Álvaro, VP). En la VR, los seis deportistas que continuaron compaginando mostraron una alta planificación de la carrera académica y deportiva *“Mi idea es seguir con la beca en Estados Unidos, continuando con los estudios y jugando a básquet”* (Mónica, VR). El deportista que en la VP dependía de los resultados deportivos, decidió continuar compaginando una vez logró los resultados deportivos necesarios para seguir en el alto rendimiento *“Planifiqué este año para seguir la misma estructura que antes; entrenar, estudiar y entrenar”* (Álvaro, VR). Este grupo de deportistas identificaron la planificación de carrera como el determinante fundamental de la TBU, permitiendo la capacidad y el control para adaptarse a nuevas situaciones *“Antes de comenzar hay que tener muy claro lo que tienes que hacer. Si después cambias algo no pasa nada, pero tenerlo muy claro desde el inicio”* (Gabriel, VR).

Eligen estudios.

Los tres deportistas que eligieron estudios, en la VP mostraron alta planificación de su carrera académica y baja planificación de su carrera deportiva. Estos deportistas mencionaron falta de conocimiento e información respecto a su futuro y

tenían la creencia de incompatibilidad *“No sé lo que tengo que hacer, tengo tantas dudas (...) A lo mejor no se puede compaginar el estudio con el deporte (...) Esperaré que acabe esta temporada, veré los resultados y a ver si puedo entrar en el CAR”* (Javier, VP). Dos de los deportistas que no tenían una idea clara de su carrera deportiva pero sí de la académica, también dependían de los resultados deportivos, hecho que les dificultaba una planificación completa *“Si me meto en la final del Campeonato de España seguiré entrenando, si no, lo dejaré de lado y me dedicaré a estudiar trabajo social. Mis objetivos para el año que viene dependen de este año”* (Saúl, VP). En la VR, los tres deportistas mostraron una alta planificación a nivel académico, comentando no tener bien definidos los objetivos deportivos ni la forma de conseguirlos, además de tener una fuerte creencia de incompatibilidad *“Mi objetivo era entrar en la carrera que quería, pero llega un punto que tienes que elegir. Yo no me veía compaginando las dos cosas”* (Saúl, VR).

Elige deporte.

El deportista que eligió el deporte mostró una alta planificación de la carrera deportiva en la VP y la VR, mientras que la académica no formaba parte de sus objetivos ni preferencias de carrera. Por ejemplo, en la VR, mostraba alta planificación de su carrera deportiva y baja planificación de su carrera académica-vocacional. *“Quiero llegar lo más lejos en el circuito ATP y poder dedicarme a nivel profesional (...) pero a nivel académico no he pensado nunca lo que quiero estudiar”* (Omar, VR).

Gestión del tiempo

Se crearon dos códigos: gestión eficaz del tiempo (i.e., fijarse objetivos, horarios marcados y establecer prioridades) y gestión ineficaz del tiempo (i.e., horarios desestructurados y objetivos imprecisos a nivel deportivo o académico). En la VP todos los deportistas mostraron una gestión eficaz del tiempo, señalando la estructura organizacional del CTD (e.g., flexibilidad de horarios de exámenes y rutinas establecidas). Por ejemplo, un deportista comentaba *“Estar aquí [CTD] me ha ayudado en las horas de entrenamiento. Si fuese por mi cuenta sería más difícil compaginarlo y sacar tiempo para hacer las dos cosas”* (Álvaro, VP). No obstante, los deportistas identificaron algunas incompatibilidades para relacionarse socialmente con sus iguales *“Estando aquí [CTD] pierdes tiempo libre, no ves tanto a las amistades”* (Javier, VR).

Compaginan deporte y estudios.

Durante la VR, los deportistas que habían seguido compaginando mostraron tener una gestión eficaz del tiempo *“Voy a clase por las mañanas, por lo tanto, justo después de comer voy a entrenar. Las horas que normalmente harías el vago me voy a entrenar. De esta forma llego a mi casa sobre las siete y sigo estudiando”* (Gabriel, VR). También comentaron la mejora en la gestión del tiempo en relación al bachillerato para poder compaginar la carrera deportiva con la universidad *“Ahora [en la universidad] me he dado cuenta que tengo que estudiar más tiempo. Es una carrera complicada, tengo muchas prácticas, estudio en*

casa... Me faltan horas (...) pero me organizo bien” (Manuel, VR).

Eligen estudios.

Por otro lado, dos de los tres deportistas que eligieron estudios manifestaron dificultades con la gestión del tiempo durante la TBU para continuar compaginando: *“No dejé de inmediato el atletismo al entrar en la universidad. Aguanté una semana. Me levantaba a las 10 de la mañana, iba a entrenar, acababa a las 12 y ya no llegaba a ningún sitio. Hacía las cosas a medias. Iba a suspender asignaturas y a fracasar en el atletismo” (Saúl, VR).* Este grupo de deportistas comentó la gestión ineficaz del tiempo como la mayor barrera encontrada para continuar compaginando después de realizar la TBU *“Me metí en un equipo de triatlón. Empecé a entrenar 4 días a la semana y me iban mal las notas. Tuve que elegir” (Jorge, VR).*

Elige deporte.

El deportista que eligió el deporte percibía una gestión eficaz del tiempo en relación a su objetivo deportivo, facilitado por la continuidad en un centro de entrenamiento. No obstante, este deportista mantenía la creencia de incompatibilidad de la carrera deportiva con la formación académica debido al tiempo dedicado al deporte *“Ahora mismo no me veo capacitado para compaginar el estudio con el tenis. Viajando tanto no tienes tiempo” (Omar, VR).*

Apoyo social

En relación al apoyo social, se crearon dos códigos: apoyo social en el ámbito deportivo y apoyo social en el ámbito académico. En la VP los deportistas percibían mayor apoyo social por parte

de padres, entrenadores, compañeros del CTD y profesores, tanto en el ámbito académico como en el ámbito deportivo. Todos los participantes mencionaron a los padres y los entrenadores como los agentes sociales más significativos. El tipo de apoyo percibido por parte de los padres y de los entrenadores era tanto emocional (e.g., escuchar y animar), como informativo (e.g., asesoramiento sobre la TBU) y tangible (e.g., les ayudaban a buscar equipos y/o patrocinadores) *“Mis padres me apoyan porque es lo que yo quiero hacer” (Omar, VP), o “El entrenador nos ayuda a escoger las mejores salidas” (Mónica, VP).* El apoyo percibido por los compañeros y amigos del CTD era fundamentalmente de tipo emocional, *“A veces me siento mal por qué no puedo ver a mi novia porque tengo entreno, tu amigo te tranquiliza y te dice que él tampoco. Todos somos iguales” (Gabriel, VP), al igual que el de los profesores, “Los profesores te comprenden, eres deportista y te ayudan durante las competiciones y los exámenes” (Eduardo, VP).*

Compaginan deporte y estudios.

En la VR, los deportistas que habían seguido compaginando percibieron continuidad de apoyo social emocional, informativo y tangible en el ámbito académico y deportivo por parte de padres, entrenadores y compañeros *“Mis padres me han ayudado mucho en el proceso y me han apoyado buscando lo mejor para mí, tanto en los estudios como en el deporte” (Gabriel, VR).* Además, los deportistas en este modelo de trayectoria mencionaron percibir apoyo por parte de equipos y patrocinadores *“Tuve la suerte de poder*

fichar por un equipo y actualmente estoy estudiando, entrenando y compitiendo” (Manuel, VR).

Eligen estudios.

Los deportistas que eligieron estudios, después de la TBU percibían apoyo por parte de amigos y padres, sobretodo en relación al ámbito académico *“Mis padres me lo pagan todo. Mi madre me ayuda con las clases de refuerzo para que apruebe”* (Marta, VR). Este grupo destacó la pérdida de apoyo por parte de entrenadores *“Con mi entrenador no he vuelto a hablar desde que salí del CTD”* (Marta, VR) o por parte de compañeros de entrenamiento *“Empecé a entrenar sin compañeros y es muy duro, te comes la cabeza”* (Saúl, VR).

Elige deporte.

En la VR, el deportista que eligió deporte percibía apoyo social emocional e informacional, sobretodo en el ámbito deportivo, por parte de padres, entrenadores, compañeros de entrenamiento y patrocinadores *“Los que más me han ayudado a decidir han sido mis compañeros y mi entrenador. Mis padres siempre me dan la libertad de elegir”* (Omar, VR), y apoyo tangible por parte de patrocinadores *“Tengo un patrocinador que me da material, ropa y zapatillas. Quiero conseguir otro para pagarme los viajes y no preocuparme por esto”* (Omar, VR).

Identidad personal

Se crearon dos códigos: identidad multidimensional e identidad unidimensional. Los deportistas con identidad multidimensional se caracterizaban por mostrar un equilibrio entre el ámbito deportivo, académico y social. Por otro lado, los deportistas con

identidad unidimensional se caracterizaron por mostrar prioridad exclusiva al ámbito deportivo.

Compaginan deporte y estudios.

Cinco de los deportistas que siguieron compaginando después de la TBU, en la VP, mostraron identidades multidimensionales equilibradas, refiriéndose a la identidad deportiva y de estudiante) *“Las motos como los estudios creo que tienen una relevancia importantísima para el futuro”* (Gabriel, VP). Además, mostraron ser conscientes de la importancia de la formación académica para su futuro profesional *“Sin los estudios no llegas a nada”* (Eduardo, VP). Uno de los deportistas que siguió compaginando mostró una identidad multidimensional con priorización del deporte *“Primero está el deporte, la familia y los amigos. Después están los estudios, no me dan satisfacción, me aportan una seguridad para un futuro. A mí lo que me gusta es ir en moto y entrenar bien”* (Álvaro, VP). Después de hacer la TBU, los seis deportistas, mostraron identidad multidimensional equilibrada, revelando un fuerte vínculo con el deporte y los estudios: *“Este año, la importancia del deporte y los estudios están bastante igualados”* (Laura, VR).

Eligen estudios.

En la VP, de los tres deportistas que eligieron estudios, dos mostraron identidad multidimensional con prioridad en el ámbito académico *“Lo más importante es la familia y los estudios, después el deporte. Ahora quiero sacar buena nota para selectividad”* (Marta, VP). El tercer deportista de este grupo mostró una identidad multidimensional, priorizando el deporte *“El atletismo es muy*

importante, sin él me muero. Al bachillerato no le doy importancia porque quiero hacer trabajo social y podré entrar con facilidad” (Saúl, VP). En la VR, los tres deportistas que habían abandonado la práctica deportiva de alto rendimiento mostraron identidades multidimensionales con prioridad al ámbito académico y social *“Lo primero es mi familia, los amigos que he hecho en la universidad, mi novia y los estudios”* (Saúl, VR).

Elige deporte.

El deportista que eligió el deporte después de la TBU, mostró una identidad unidimensional centrada en el deporte, tanto en la VP como en la VR. Antes de llevar a cabo la transición comentaba *“Si estoy en el CTD es porque el tenis está arriba del todo, el tenis es lo primero”* (Omar, VP). En la VR, Omar había abandonado su formación académica-vocacional y continuaba entrenando en el alto rendimiento *“Toda mi vida está rodeada por el mundo del tenis”* (Omar, VR).

Discusión

El presente estudio ha examinado los facilitadores que permiten compaginar el deporte y los estudios, así como las dificultades que fuerzan a elegir a deportistas de alto rendimiento durante la TBU. Aunque durante la VP todos los deportistas estaban compaginando el deporte con los estudios y reunían características comunes a nivel deportivo (i.e., estar en un CTD) y a nivel académico (i.e., cursando segundo de bachillerato antes de realizar la TBU), después de la TBU siguieron diferentes modelos de trayectoria (i.e., compaginaron, eligieron estudios y

eligieron deporte). En este sentido, nuestros resultados van en la línea de Pallarès et al. (2011), mostrando que dentro de la carrera deportiva se pueden seguir diferentes modelos de trayectoria deportiva de forma dinámica.

La alta planificación de la carrera se ha considerado como un determinante clave por los deportistas para continuar con la carrera dual después de la TBU. Otros autores señalan la importancia de la planificación de carrera como una acción a realizar antes de llevar a cabo las transiciones de carrera (e.g., Regüela, 2011; Stambulova, 2010), mejorando la toma de decisiones e identificando los recursos necesarios para continuar con la carrera deportiva y académica. A pesar de la predictibilidad de la transición del bachillerato a la universidad, algunos deportistas mostraron una baja planificación de la misma debido, sobre todo, porque estaban a la espera de conseguir resultados deportivos. Aquellos deportistas que mostraron baja planificación de carrera, manifestaron baja sensación de control y mayor incertidumbre ante la TBU, resultados acordes con el estudio de Pummell, Harwood y Lavallee (2008). Por lo tanto, la planificación de carrera antes de la TBU debería ser independiente de los resultados deportivos, ya que basar la carrera deportiva en un resultado de una competición puntual podría aumentar la presión y dificultar el rendimiento deportivo. Además, un resultado en una competición concreta no depende únicamente del deportista, sino también de factores externos (e.g., rivales), convirtiéndose en un elemento incontrolable que puede reducir el

domino de la TBU. Además, la baja planificación de carrera antes de la TBU puede desencadenar en modelos de carrera no deseados por los deportistas (e.g., elegir entre el deporte y los estudios).

Los resultados muestran una variación en cuanto a la gestión del tiempo durante la etapa de bachillerato en un CTD y la etapa en la universidad. En la VP, los diez deportistas identificaron las características organizacionales del CTD (e.g., flexibilidad de horarios de exámenes y rutinas establecidas) como facilitador de la compaginación del deporte con los estudios. En contraposición, la gestión ineficaz del tiempo se convierte en una barrera clave para continuar compaginando después de la TBU. De acuerdo con Vilanova y Puig (2013), los deportistas que siguieron compaginando deporte y estudios en la universidad realizaron múltiples acciones en relación a la gestión el tiempo. Los deportistas que eligieron estudios después de la TBU identificaron la gestión ineficaz del tiempo como la barrera principal para compaginar estudios y deporte. El deportista que eligió deporte percibió una adecuada gestión del tiempo, pudiéndose asociar a su continuidad en un centro deportivo con horarios pautados de entrenamiento y no tener que compaginarlo con la formación académica.

Bloom y Sosniak (1985) remarcaron la importancia de percibir apoyo para alcanzar altos resultados deportivos. En la VP, los apoyos percibidos por todos los deportistas procedían de padres y entrenadores, coincidiendo con las conclusiones del trabajo de Vilanova y Puig (2013). Los

participantes que continuaron compaginando percibieron, en la VR, apoyo social durante la TBU, conservando el que ya tenían en la VP y ampliando a nuevas esferas fuera del deporte. Por otro lado, los deportistas que eligieron estudios destacaron la pérdida inesperada de apoyo por parte de entrenadores y compañeros de entrenamiento después de la TBU. El deportista que eligió deporte destacó el apoyo social recibido en el ámbito deportivo, en la línea de hallazgos previos de otros estudios sobre la TJS (Chamorro et al., 2015). Estos resultados destacan la importancia de recibir apoyo social de forma continuada, tanto a nivel deportivo como a nivel académico, para poder compaginar el deporte con los estudios después de esta transición.

En la VP todos los deportistas manifestaron haber desarrollado un fuerte vínculo con su deporte. En relación, siete deportistas mostraron tener una identidad personal multidimensional (i.e., deportiva y académica), mientras que tres deportistas mostraron identidad unidimensional deportiva. Nuestros resultados van en línea con los hallazgos realizados por Pallarès et al. (2011), identificando identidad unidimensional en el deportista que eligió el deporte e identidad multidimensional en el caso de los deportistas que siguieron compaginando. De acuerdo con Hollings et al. (2014) tener una identidad unidimensional centrada en el deporte puede ser uno de los determinantes para continuar exitosamente con la carrera deportiva después de la TBU. No obstante, los

resultados muestran como los deportistas que siguieron compaginando mostraron identidad multidimensional deportiva y académica. Por lo tanto, tener una identidad unidimensional puede ser un facilitador para elegir el deporte, pero se considera una apuesta arriesgada a largo plazo (Torregrosa et al., 2015).

Una de las fortalezas de este estudio es su diseño longitudinal, siguiendo las recomendaciones de otros autores (e.g., Guidotti, Cortis y Capranica, 2015; Holland et al., 2006). Este enfoque nos permite tener una visión más completa de la TBU, entenderla como un proceso (Stambulova et al., 2009) y examinar cómo evolucionan los cuatro determinantes a lo largo del tiempo (Holland et al., 2006) según los modelos de carrera seguidos por los deportistas. No obstante, esta investigación también presenta una serie de limitaciones. No se ha profundizado en otros aspectos que también pueden ser relevantes para la transición estudiada, como puede ser el tipo de deporte practicado. Algunos deportistas practicaban deportes más remunerados que otros (e.g., tenis vs piragüismo), pudiendo influir en el modelo de carrera elegido. Sin embargo, consideramos que los casos de cada deportista son representativos de las modalidades deportivas respectivas. Otra limitación se centra en la temporalidad de la recogida de los datos (i.e., 12 meses de diferencia). Una tercera entrevista al cabo de 12 meses nos hubiera permitido apreciar otros cambios significativos tras la TBU.

Entendiendo al deportista de forma holística, los determinantes estudiados en este trabajo no se deben

entender como dimensiones aisladas, sino que forman sinergias entre ellos repercutiendo en todos los niveles que rodean al deportista (i.e., deportivo, académico, psicosocial, económico y psicológico). El presente estudio destaca la importancia de planificar la carrera, gestionar eficazmente el tiempo, contar con apoyo social en todos los ámbitos y tener una identidad personal multidimensional para que los deportistas de alto rendimiento continúen compaginando su carrera deportiva con la formación académica después de la TBU y afronten con mayores garantías dicha transición. Por lo tanto, las intervenciones, tanto con deportistas como con los profesionales que los acompañan durante su carrera (e.g., asesores de carrera), deben ir dirigidas a mejorar las competencias en relación a estos cuatro determinantes. Realizar una planificación de carrera antes de llevar a cabo la TBU, se convierte en un determinante clave para poder continuar compaginando después de la misma. Además, los deportistas deberían planificar posibles alternativas de carrera sin depender de resultados deportivos, puesto que estos son potencialmente impredecibles y no favorecen la estabilidad para la toma de decisiones de carrera. En relación a la gestión del tiempo, se recomienda desarrollar mecanismos (e.g., crear horarios de forma autónoma) desde su estancia en el CTD para facilitar la adaptación a las características organizacionales de la universidad. Es importante que los deportistas mantengan los mismos apoyos sociales en todos los ámbitos durante la TBU, desarrollando competencias para construir nuevas redes de apoyo social

en un posible nuevo contexto deportivo y en la universidad. Finalmente, para desarrollar identidad multidimensional, se recomienda a los deportistas buscar

intereses más allá de su carrera deportiva, tanto antes como después de la TBU.

Acknowledgment/Financing

Este trabajo se ha llevado a cabo, en parte, gracias al apoyo del proyecto europeo B-Wiser (579782-EPP-1-2016-2-BE-SPO-SCP), financiado por el Programa Erasmus + de la Unión Europea.

¿COMPAGINAR O ELEGIR?: LA TRANSICIÓN DEL BACHILLERATO A LA UNIVERSIDAD DE DEPORTISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

PALABRAS CLAVE: Alto rendimiento, Carrera dual, Carrera deportiva, Estudio cualitativo longitudinal.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue explorar los facilitadores que permiten compaginar y las barreras que fuerzan a elegir entre el deporte de alto rendimiento y los estudios universitarios durante la transición del bachillerato a la universidad. Se diseñó un estudio cualitativo longitudinal en el que participaron diez deportistas (7 chicos y 3 chicas) de un Centro de Tecnificación Deportiva que fueron entrevistados dos veces en un período de 12 meses. Se llevó a cabo un análisis temático de la visión prospectiva y retrospectiva de la transición a la universidad de cuatro temas principales: (a) planificación de carrera, (b) gestión del tiempo, (c) apoyo social y (d) identidad personal. Los resultados se presentan en función de las trayectorias seguidas por los deportistas después de hacer la transición a la universidad (i.e., compaginan estudios con deporte, eligen estudios y eligen deporte). Los deportistas que continuaron compaginando los estudios con el deporte identificaron la planificación como el facilitador más importante. Por otro lado, los deportistas que eligieron estudiar o el deporte, identificaron la gestión ineficaz del tiempo como barrera fundamental para poder seguir compaginando. Los resultados apuntan a planificar la carrera deportiva al margen de los resultados obtenidos, desarrollar y mantener competencias para mejorar la gestión del tiempo, construir redes de apoyo social tanto dentro como fuera del ámbito deportivo y buscar intereses más allá de la carrera deportiva como facilitadores de la compaginación de los estudios con el deporte en la transición del bachillerato a la universidad.

¿COMPAGINAR O ELEGIR? A TRANSIÇÃO DO BACHILLERATO PARA A UNIVERSIDADE DE DEPORTISTAS DE ALTO RENDIMENTO

PALAVRAS-CHAVE: alto desempenho, dupla carreira, carreira esportiva, estudo longitudinal qualitativo.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi explorar os facilitadores que permitem combinar e as barreiras que forçam a escolher entre o esporte de alto desempenho e os estudos universitários durante a transição do bacharel para a universidade. Um estudo longitudinal qualitativo foi projetado em que participaram dez atletas (7 meninos e 3 meninas) de um Centro de Tecnologia de Esportes, que foram entrevistados duas vezes

em um período de 12 meses. Uma análise temática da visão prospectiva e retrospectiva da transição para a universidade foi realizada em quatro tópicos principais: (a) planejamento de carreira, (b) gerenciamento de tempo, (c) suporte social e (d) identidade pessoal. Os resultados são apresentados de acordo com as trajetórias seguidas pelos atletas depois de fazer a transição para a universidade (ou seja, combinar estudos com esporte, escolher estudos e escolher esporte). Os atletas que continuaram a combinar estudos com esporte identificaram o planejamento como o facilitador mais importante. Por outro lado, os atletas que escolheram estudar ou praticar esportes, identificaram o gerenciamento ineficaz do tempo como uma barreira fundamental para continuar a combinar. Os resultados visam planejar a carreira desportiva, independentemente dos resultados obtidos, desenvolver e manter habilidades para melhorar o gerenciamento do tempo, criar redes de apoio social dentro e fora do campo de esportes e procurar interesses além da carreira esportiva como facilitadores de uma combinação de estudos com esporte na transição do ensino médio para a universidade.

Referencias

- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30, 374–392. <http://dx.doi.org/10.1080/09523367.2013.765723>
- Bennie, A., y O'Connor, D. (2004). Running into transition: A study of elite track and field athletes. *Modern Athlete and Coach*, 42(2), 19–24.
- Bloom, B. S., y Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2015). Desafíos de la transición al fútbol de élite: recursos de afrontamiento en chicos y chicas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el deporte*, 10, 113-119.
- Cosh, S., y Tully, P. J. (2015). Stressors, coping, and support mechanisms for student athletes combining elite sport and tertiary education: Implications for practice. *The Sport Psychologist*, 29, 120–133. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2014-0102>
- Giacobbi, P. R., Lynn, T. K., Wetherington, J. M., Jenkins, J., Bodendorf, M., y Langley, B. (2004). Stress and coping during the transition to University for first-year female athletes. *The Sport Psychologist*, 18, 1–30.
- Guidotti, F., Cortis, C., y Capranica, L. (2015). Dual Career of European Student-Athletes: A Systematic Literature Review. *Kinesiologia Slovenica*, 20, 5-20.
- Hickey, C., y Kelly, P. (2005). Professional education and training for early career players in the Australian Football League: Footy first, second and third. *AARE 2005 Conference Proceedings*, pp. 1-13.
- Holland, J., Thomson, R., y Henderson, S. (2006). Qualitative longitudinal research: A

- discussion paper. London: London South Bank University.
- Hollings, S. C., Mallett, C. J., y Hume, P. A. (2014). The transition from elite junior track-and-field athlete to successful senior athlete: Why some do, why others don't. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9, 457–472. <http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.9.3.457>
- Knowles, A. M., y Lorimer, R. (2014). A case study of an athlete's experience of multiple change-events moving between team and individual sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 197–210. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2013.819393>
- Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: A prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 85–99.
- López de Subijana, C., Barriopedro, M., y Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 57–64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381–391.
- MacNamara, Á., y Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 353–362. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.04.003>
- Martí, E., y Onrubia, J. (1997). Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente. *Barcelona: Horsori*.
- Pallarès, S., Azócar, F., Torregrosa, M., Selva, C., y Ramis, Y. (2011). Modelos de trayectoria deportiva en waterpolo y su implicación en la transición hacia una carrera profesional alternativa. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*. 6, 93–103. <http://dx.doi.org/http://doi.org/10.12800/ccd.v6i17.36>
- Park, S., Lavallee, D., y Tod, D. (2012). Athletes' career transition out of sport: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6, 22–53. <http://dx.doi.org/10.1080/1750984X.2012.687053>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petitpas, A., Champagne, D., Chartrand, J., Danish, S., y Murphy, S. (1997). *Athlete's guide to career planning: Keys to success from the playing field to professional life*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pummell, B., Harwood, C., y Lavallee, D. (2008). Jumping to the next level: A qualitative examination of within-career transition in adolescent event riders. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 427–447. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.07.004>
- Regüela, S. (2011). Programa excel·lència i transicions (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., y Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381–406.
- Stambulova, N. (2010). Counseling athletes in career transitions: The five-step career planning strategy. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(2), 95-105. <http://dx.doi.org/10.1080/21520704.2010.528829>

- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., y Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395–412.
- Stambulova, N., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., y Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport & Exercise*, 21, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Starkes, J. L., Helsen, W., y Jack, R. (2001). Expert performance in sport and dance. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 174-201). New York: Wiley.
- Torregrosa, M., Chamorro, J. L., y Ramis, Y. (2016). Transición de júnior a sénior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.5093/rpadef2016a6>
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarès, S., Azócar, F., y Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>
- Vilanova, A., y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 61–68.
- Werther, W., Davis, K., y Lee-Gosselin, H. (1990). *La gestion des ressources humaines*. London, Reino Unido: McGraw-Hill.
- Wilson, G., y Pritchard, M. (2005). Comparing sources of stress in college student athletes and non-athletes. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*.
- Wylleman, P., y Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. En M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology* (pp. 503–524). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Zatsiorski, V. (1989) El pronóstico y la selección en el deporte. *Metrología deportiva*. Moscú: Editorial Planeta.

Tabla 1
Características Descriptivas de los Participantes

| Participante | Tipo de trayectoria | Género | Régimen | Nivel de competición | Deporte |
|--------------|---------------------|-----------|---------|----------------------|--------------|
| Laura | Compagina | Femenino | Mixto | Nacional | Atletismo |
| Mónica | Compagina | Femenino | Interno | Nacional | Baloncesto |
| Gabriel | Compagina | Masculino | Mixto | Nacional | Motociclismo |
| Eduardo | Compagina | Masculino | Mixto | Nacional | Atletismo |
| Álvaro | Compagina | Masculino | Mixto | Nacional | Motociclismo |
| Manuel | Compagina | Masculino | Interno | Internacional | Ciclismo |
| Marta | Elige estudios | Femenino | Interno | Nacional | Piragüismo |
| Saúl | Elige estudios | Masculino | Mixto | Nacional | Atletismo |
| Javier | Elige estudios | Masculino | Mixto | Internacional | Triatlón |
| Omar | Elige deporte | Masculino | Interno | Internacional | Tenis |

Tabla 2
Resultados Tras el Análisis Temático de las Entrevistas Prospectivas y Retrospectivas

| Temas | Compañían deporte y estudios (n = 6) | | | Eligen estudios (n = 3) | | | Eligen deporte (n = 1) | | |
|--------------------------|---|--|---|--|--|---|---|---|---|
| | Visión prospectiva | Visión retrospectiva | Visión prospectiva | Visión retrospectiva | Visión retrospectiva | Visión prospectiva | Visión retrospectiva | Visión prospectiva | Visión retrospectiva |
| Planificación de carrera | Alta (deportiva y académica) | Alta (deportiva y académica) | Alta (académica) Baja (deportiva) | Alta (académica) | Alta (deportiva) | Alta (deportiva) Baja (académica) | Alta (deportiva) | Alta (deportiva) | Alta (deportiva) |
| Gestión del tiempo | Eficaz (deportiva y académica) | Eficaz (deportiva y académica) | Eficaz (deportiva y académica) | Eficaz (académica) Ineficaz (deportiva) | Eficaz (deportiva) Ineficaz (académica) | Eficaz (deportiva- académica) | Eficaz (deportiva) | Eficaz (deportiva) | Eficaz (deportiva) |
| Apoyo social | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos y profesores) | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos, pareja y equipo/patrocinador) | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos y profesores) | Académico (Padres, amigos y pareja) | Académico (Padres, amigos y pareja) | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos y profesores) | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos y profesores) | Académico y deportivo (Padres, entrenadores, amigos y patrocinadores) | Deportivo (Padres, entrenadores, amigos y patrocinadores) |
| Identidad personal | Multidimensional (equilibrada) | Multidimensional (equilibrada) | Multidimensional (prioridad académica) | Multidimensional (prioridad académica) | Multidimensional (prioridad académica) | Unidimensional deportiva | Unidimensional deportiva | Unidimensional deportiva | Unidimensional deportiva |

Article 2: Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento

Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento

Salvador Lluís Miró Moyà*, Miquel Torregrosa*, Susana Regüela**, Andrea Pérez-Rivases*, Yago Ramis*

COMPETENCES FOR PLANNING ELITE SPORT ATHLETES DUAL CAREER

KEYWORDS: Competencias, Planificación de Carrera, Deportistas, Carrera Dual.

ABSTRACT: El objetivo de este estudio es explorar las competencias más importantes para la planificación de la carrera dual (CD) dependiendo del nivel académico. Participaron 138 deportistas-estudiantes de alto rendimiento y se dividieron en tres grupos según su nivel académico: (a) Educación secundaria ($M_{edad} = 15,82$; $DT = 0,62$); (b) Bachillerato ($M_{edad} = 17,37$; $DT = 1,03$); y (c) Universidad ($M_{edad} = 21,48$; $DT = 2,34$). Se utilizó la versión traducida al castellano y al catalán del *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes* (DCCQ-A), en el que los participantes elegían las 5 competencias más importantes para la planificación de la CD. Los resultados muestran que la dedicación y la toma de decisiones son las competencias más importantes para la planificación de la CD en los tres grupos. Por otro lado, ocho competencias difieren en los tres niveles académicos estudiados. Ya que las competencias importantes muestran ser transversales y estables en el tiempo durante los distintos momentos de carrera, se recomienda adquirirlas en etapas de iniciación y desarrollarlas a lo largo de todas las etapas de la CD, facilitando la gestión de las distintas situaciones (e.g., transiciones de carrera).

El equilibrio óptimo de la carrera dual (CD) se ha definido como “la combinación del deporte y los estudios que ayuda a los deportistas a lograr sus objetivos académicos y deportivos, vivir una vida privada satisfactoria, manteniendo la salud y el bienestar” (Stambulova, Engström, Frank, Linnér y Lindahl, 2015, p.24). Para desarrollar una CD equilibrada y gestionar las situaciones que se puedan encontrar durante la misma (e.g., las transiciones de carrera), la literatura sugiere que los deportistas-estudiantes sigan una serie de recomendaciones (e.g., compromiso, apoyo social y planificación de carrera; Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y Amado, 2015; MacNamara y Collins, 2010; Stambulova, 2010; Vilanova y Puig, 2013). Siguiendo estas recomendaciones, este trabajo se centra en estudiar la planificación de la CD. La planificación de

carrera se entiende como la acción de identificar objetivos, situarse en el momento de carrera, identificar recursos disponibles y desarrollar las competencias necesarias para lograr los objetivos planteados (Werther, Davis y Lee-Gosselin, 1990).

Las competencias asociadas a la CD hacen referencia a “un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias que permiten a los deportistas combinar de la forma más óptima sus estudios con la carrera deportiva” (Gold in Education and Elite Sport, 2014). En la literatura se han encontrado trabajos que analizan la importancia que tiene la planificación de carrera para gestionar situaciones concretas, como la transición del bachillerato a la universidad (Miró, Pérez-Rivases, Ramis y Torregrosa, 2017) o la transición a la retirada deportiva (Torregrosa, Ramis, Pallarès, Azócar y Selva, 2015). No

51 Correspondence: Salvador Lluís Miró Moyà, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona (08913). E-mail salvadorlluis.miro@uab.cat

* Universitat Autònoma de Barcelona

** Centre d'Alt Rendiment de Sant Cugat.

Agradecimientos: este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto europeo Gold in Education and Elite Sport (GEES: 557281-EPP-1-2014-1-FR-SPO-SCP), financiado por el European Union's Erasmus + Sport Program.

Reception date: 20-05-2017. Acceptance date: 17-06-2017

obstante, no se han hallado estudios que exploren la importancia percibida que, según los deportistas-estudiantes, tienen las distintas competencias en diferentes momentos de la CD.

El modelo propuesto por Wylleman, Reint y De Knop (2013), nos permite entender al deportista de forma holística, considerando simultáneamente los distintos niveles de su desarrollo (i.e., deportivo, académico, psicosocial, psicológico y económico/financiero). Considerando al deportista de forma holística, las demandas encontradas durante en la CD son distintas durante las diferentes etapas del desarrollo del deportista (Cosh y Tully, 2015; López de Subijana, Barriopedro y Conde, 2015; MacNamara y Collins, 2010). Por ejemplo, Miró, Ramis y Torregrosa (2016) apuntan que los deportistas-estudiantes de alto rendimiento perciben múltiples facilitadores para llevar a cabo una CD durante el bachillerato (e.g., buenos resultados deportivos, apoyo social y flexibilidad de horarios de clases y de exámenes). No obstante, cuando llegan a la universidad, los mismos deportistas-estudiantes identifican numerosas barreras para compaginar la carrera deportiva con los estudios (e.g., pérdida de fuentes de apoyo y el incremento del volumen de clases, trabajos y exámenes). Dando respuesta a lo presentado anteriormente, el objetivo de este trabajo es explorar las competencias más importantes para la planificación de la CD durante la educación secundaria, el bachillerato y la universidad.

Método

Participantes

Participaron 138 deportistas-estudiantes de alto rendimiento, divididos en tres grupos según el curso académico en el que estaban. El grupo de deportistas-estudiantes de educación secundaria estaba compuesto por 36 participantes ($M_{edad} = 15.82$; $DT = 0.62$). El grupo de bachillerato incluía 70 participantes ($M_{edad} = 17.37$; $DT = 1.03$). El grupo de deportistas-estudiantes en la universidad estaba formado por 32 participantes ($M_{edad} = 21.48$; $DT = 2.34$). Todos los participantes estaban becados en un Centro de Alto Rendimiento o en un Centro de Tecnificación Deportiva de Cataluña reconocido por el Consejo Superior de Deportes.

Instrumento

Para la recolección de datos se creó un cuestionario *ad-hoc* (Ver Tabla 1). Los deportistas contestaron on-line la versión traducida al castellano y al catalán del *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes* (DCCQ-A; De Brandt et al., en

revisión). Los deportistas-estudiantes eligieron las cinco competencias más importantes para la planificación de su CD.

Procedimiento

Después de obtener la aprobación de la comisión ética de la Universidad Autónoma de Barcelona y del CAR de Sant Cugat, se contactó con los deportistas-estudiantes. A continuación, se les explicó el objetivo del proyecto, firmaron un documento de consentimiento informado y se les comunicó las cuestiones éticas (e.g., participación voluntaria y confidencialidad).

Análisis de los Datos

Todos los análisis de los datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 20.0. Para examinar las competencias más importantes para la planificación de la CD, se realizó un análisis de frecuencia por cada grupo de estudio y se ejecutó una tabla de contingencia con el análisis de respuesta múltiple.

Resultados

La Tabla 2 muestra las competencias más importantes para planificar la CD durante la educación secundaria, el bachillerato y la universidad. Las dos competencias más importantes para la planificación de CD son las mismas en los tres niveles académicos. La dedicación y el trabajo duro en el deporte y los estudios se ha señalado como la competencia más importante, seguida por la capacidad de tomar decisiones respecto a la carrera académica y deportiva. La conciencia de fortalezas, limitaciones y retos personales, aparece como una competencia importante para planificar la CD durante la educación secundaria (18) y la universidad (9), mientras que para el grupo de deportistas-estudiantes de bachillerato no ha sido considerada como tal.

Los deportistas-estudiantes de educación secundaria señalaron la capacidad para afrontar el estrés en el deporte y los estudios (22) y el conocimiento de las opciones de carrera académica y deportiva (21) como competencias importantes para planificar su CD. El grupo de deportistas-estudiantes de bachillerato señaló como las competencias más importantes la autodisciplina (33), la capacidad de adaptación a nuevas situaciones (32) y la capacidad de priorizar (31). El grupo de deportistas-estudiantes universitarios identificó la predisposición de hacer sacrificios (9) y la visión de lo que se quiere alcanzar durante y después de la CD (9) como las competencias más importantes para planificar su CD. Esta última competencia hace referencia a la reflexión que hacen los deportistas una vez haya concluido su CD.

Discusión

Este estudio explora las competencias necesarias para planificar la CD en distintas etapas académicas. Este estudio contribuye a profundizar en el conocimiento de la planificación de la CD, evaluando la importancia percibida que las distintas competencias tienen en las diferentes etapas estudiadas. Durante la educación secundaria, el bachillerato y la universidad, las dos competencias para la planificación de la CD resultaron ser las mismas (i.e., dedicación y toma de decisión). Este resultado refleja la naturaleza transversal y la estabilidad en el tiempo de alguna de las competencias. En consecuencia, se recomienda comenzar a trabajarlas desde la educación secundaria y desarrollarlas durante el bachillerato y la universidad. De esta forma, se favorece a que los deportistas-estudiantes mejoren la gestión de las distintas situaciones que puedan acontecer durante su CD (e.g., transiciones de carrera deportiva; Miró et al., 2017; Torregrosa et al., 2015).

Por otro lado, teniendo en cuenta las crecientes demandas durante las distintas etapas de la CD (e.g., incremento de cargas de entrenamiento, exigencia de perder clase o las transiciones académicas y deportivas), se explica la diversidad en la elección de las competencias importantes para planificar en la educación secundaria, el bachillerato y la universidad (Cosh y Tully, 2015; López de Subijana et al., 2015; Wylleman et al., 2013). Nuestros hallazgos van en línea con el trabajo de MacNamara y Collins (2010), en el que identificaban, entre otras competencias, la

capacidad de adaptarse bien a nuevas situaciones y la voluntad de hacer sacrificios. Entendiendo la CD como un proceso, nuestros resultados sugieren que las competencias más utilizadas por los deportistas-estudiantes universitarios para planificar la CD (i.e., predisposición de hacer sacrificios, la visión de lo que se quiere alcanzar y ser consciente de las propias fortalezas y limitaciones), deban trabajarse en las etapas académicas anteriores.

Los resultados obtenidos aportan información relevante a los propios deportistas y a los asesores de CD. De acuerdo con la literatura (López de Subijana et al., 2015; Regüela, 2011; Vilanova y Puig, 2013), los programas de apoyo al deportista deben tener un carácter individualizado en función de sus necesidades (e.g., deportistas durante la educación secundaria, el bachillerato o la universidad). En esta línea, sería apropiado conocer la percepción de los asesores de CD en relación a las competencias importantes en cada una de las etapas, ampliando el conocimiento sobre qué competencias no tienen y cuales se deberían desarrollar. Con el fin de ajustarse a las necesidades específicas de los deportistas-estudiantes, futuras investigaciones deberían ir dirigidas a profundizar en el conocimiento de competencias específicas de la CD, siendo sensibles a los distintos factores que puedan influenciarla (e.g., género, tipo de deporte o nivel deportivo).

Dedicación y trabajo duro al deporte y los estudios

Persistencia durante momentos desafiantes frente a las adversidades

Capacidad de tomar tus propias decisiones respecto de la carrera académica y deportiva

Auto-disciplina para gestionar las demandas de compaginación de los estudios y el deporte

Conciencia de tus fortalezas, limitaciones y retos personales

Tener curiosidad para explorar planes de carrera fuera del deporte de alto nivel

Capacidad de priorizar lo que es necesario hacer

Predisposición de hacer sacrificios para tener éxito en el deporte y los estudios

Comprensión clara de lo que es necesario para tener éxito en el deporte y los estudios

Visión de qué quieres alcanzar en tu vida tanto durante como después de tu carrera dual

Capacidad de centrarte en el aquí y ahora sin distraerte

Capacidad de crear rutinas individualizadas (para el deporte y los estudios)

Confianza en tu propia capacidad de superar los desafíos que representa combinar deporte y estudios

Creencia de que los estudios y el deporte pueden complementarse mutuamente

Estar preparado para lo imprevisto y tener planes alternativos

Capacidad de ser flexible y cambiar los planes si es necesario

Capacidad de regular tus emociones en distintas situaciones

Capacidad de gestionar tu tiempo de manera efectiva

Capacidad de planificar conscientemente por adelantado

Capacidad de establecer objetivos realistas a corto y largo plazo para el deporte y los estudios

Capacidad para evaluar críticamente tus objetivos y modificarlos si es necesario

Ser paciente con la progresión de tu carrera deportiva y académica

Entender la importancia del descanso y la recuperación

Capacidad de interactuar con personal de apoyo académico y deportivo

Deseo de escuchar y aprender de otros y de experiencias pasadas

Pedir consejo a las personas adecuadas en el momento oportuno

Asertividad (seguridad en uno mismo y confianza)

Capacidad para negociar

Capacidad para mantener relación con las personas importantes para mí (desde la distancia)

Capacidad de adaptarme bien a nuevas situaciones y entornos

Capacidad de hacer y mantener contactos con compañeros de los estudios y el deporte

Capacidad de poner el rendimiento deportivo y académico en perspectiva

Capacidad de resolver conflictos

Capacidad de utilizar las adversidades en el deporte y/o los estudios como estímulos positivos

Tener conocimiento de tus opciones de carrera académica y deportiva

Capacidad para afrontar las situaciones estresantes del deporte y los estudios

Tabla 1. Listado de Competencias Presentadas a los Deportistas-Estudiantes

| Educación Secundaria (n=36) | Bachillerato (n=70) | Universidad (n=32) |
|---|--|---|
| Dedicación y trabajo duro al deporte y los estudios (24) | Dedicación y trabajo duro al deporte y los estudios (45) | Dedicación y trabajo duro al deporte y los estudios (14) |
| Capacidad de tomar tus propias decisiones respecto de la carrera académica y deportiva (24) | Capacidad de tomar tus propias decisiones respecto de la carrera académica y deportiva (44) | Capacidad de tomar tus propias decisiones respecto de la carrera académica y deportiva (13) |
| Capacidad para afrontar el estrés en el deporte y los estudios (22) | Auto-disciplina para gestionar las demandas de compaginación de los estudios y el deporte (33) | Predisposición de hacer sacrificios para tener éxito en el deporte y los estudios (9) |
| Tener conocimiento de tus opciones de carrera académica y deportiva (21) | Capacidad de adaptarme bien a nuevas situaciones y entornos (32) | Visión de qué quieres alcanzar en tu vida tanto durante como después de tu carrera dual (9) |
| Conciencia de tus fortalezas, limitaciones y retos personales (18) | Capacidad de priorizar lo que es necesario hacer (31) | Conciencia de tus fortalezas, limitaciones y retos personales (9) |

Tabla 2. Frecuencia de las Competencias más Importantes para Planificar la Carrera Dual en la Educación Secundaria, el Bachillerato y la Universidad

COMPETENCES FOR PLANNING ELITE SPORT ATHLETES DUAL CAREER

KEYWORDS: Competencies, Career Planning, Athletes, Dual Career.

ABSTRACT: The aim of the present study was to explore the most important Dual Career (DC) planning competences depending on the academic level. One-hundred and thirty-eight elite student-athletes were divided in three groups: (a) Secondary education ($M_{age} = 15.18$; $DT = 0.62$); (b) High School ($M_{age} = 17.37$; $DT = 1.03$); and (c) University ($M_{age} = 21.48$; $DT = 2.34$). Student-athletes Spanish and Catalan version of *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes* (DCCQ-A), where elite student-athletes choose the 5 most important competences to plan their own dual career. Results shows that dedication to succeed and capability to make decisions were the most important competences chosen by student-athletes. On the other hand, eight competencies to plan were different between the three groups studied. As the most important competences have shown to be transversals and stables on time during all the stages studied, we recommend to acquire them during initiation stage and develop them throughout all stages of dual career. This, could facilitate to student athletes to manage different situations during their dual career in a medium and long term (e.g., career transitions).

Referencias

- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2015). *Desafíos de la transición al fútbol de élite: recursos de afrontamiento en chicos y chicas*. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 10, 113-119.
- Cosh, S., y Tully, P. J. (2015). *Stressors, coping, and support mechanisms for student athletes combining elite sport and tertiary education: Implications for practice*. The Sport Psychologist, 29, 120–133. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2014-0102>
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrosa, M., Lavalle, D., Schipper-van Veldhoven, N. and Defuyt, S (En revisión). *Mesuring European athletes's dual career competency: Development and initial validation of the Dual Career Competency Questionnaire for Athletes (DCCQ-A)*.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Danish, S. (2000). *El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes*. Revista de Psicología del Deporte, 9(1-2), 107-122.
- López de Subijana, C. L., Barriopedro, M., y Conde, E. (2015). *Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study*. Psychology of Sport and Exercise, 21 (Special Issue), 57–64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- MacNamara, Á., y Collins, D. (2010). *The role of psychological characteristics in managing the transition to university*. Psychology of Sport and Exercise, 11, 353–362. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.04.003>
- Miró, S., Perez-Rivas, A., Ramis, Y., y Torregrosa, M. (En revisión). *¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento*. Revista de Psicología del Deporte.
- Miró, S., Ramis, Y., y Torregrosa, M. (2016). *La Carrera Dual en el bachillerato y en la Universidad: Un estudio de seguimiento*. Póster presentado en el XV Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Valencia, España.
- Regüela, S. (2011). *Programa excel·lència i transicions* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Stambulova, N. (2010). *Counseling athletes in career transitions: The five-step career planning strategy*. Journal of Sport Psychology in Action, 1(2), 95-105. <http://dx.doi.org/10.1080/21520704.2010.528829>
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., y Côté, J. (2009). *ISSP position stand: Career development and transitions of athletes*. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7(4), 395–412.
- Stambulova, N., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., Lindahl, K. (2015) *Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes*, Psychology of Sport & Exercise, 21, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarès, S., Azócar, F., y Selva, C. (2015). *Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study*. Psychology of Sport and Exercise, 21 (Special Issue), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>
- Vilanova, A., y Puig, N. (2013). *Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia?* Revista de Psicología del Deporte, 22, 61–68.
- Werther, W. B., Davis, K., y Lee-Gosselin, H. (1990). *La gestión des ressources humaines*. London, Reino Unido: McGraw-Hill.
- Wylleman, P., Reints, A., y De Knop, P. (2013). *A developmental and holistic perspective on athletic career development*. En P. Sotiropoulos, y V. De Bosscher (Eds.), *Managing high performance sport* (pp. 159e182). New York, NY: Routledge.
- Wylleman, P., De Brandt, K. Defruyt, S. (2017). *Handbook for dual career Support providers*. <http://gees.eu/index.php/handbook>

Article 3: Dedicación y apoyo a la autonomía: Competencias de deportistas y asesores de carrera dual para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes



ORIGINALES CIENTÍFICOS

DEDICACIÓN Y APOYO A LA AUTONOMÍA: COMPETENCIAS DE DEPORTISTAS Y ASESORES DE CARRERA DUAL PARA GESTIONAR EL SOLAPAMIENTO DE COMPETICIONES Y EXÁMENES

Salvador Lluís Miró Moyà¹, Yago Ramis Laloux¹, Miquel Torregrosa
Álvarez¹, Andrea Pérez-Rivases¹ y Susana Regüela Sáez²

*Universitat Autònoma de Barcelona, España¹
Centre d'Alt Rendiment de Sant Cugat, España²*

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar las competencias percibidas como más importantes por deportistas-estudiantes y asesores de carrera dual para gestionar con éxito el solapamiento de competiciones y exámenes. Participaron 184 deportistas-estudiantes agrupados de acuerdo al nivel académico (i.e., educación secundaria obligatoria, bachillerato y universitarios) y 26 asesores de carrera dual de instituciones académicas y deportivas. Los datos se analizaron a partir de un análisis de respuesta múltiple. Los deportistas-estudiantes identificaron la dedicación, la capacidad de priorización y la capacidad de gestionar las situaciones estresantes como las competencias más importantes para tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes. Por su parte, los asesores de carrera dual identificaron como más importante la capacidad de estimular la autonomía de los deportistas-estudiantes durante su carrera dual. Este estudio apunta que hay una serie de competencias transversales para que los deportistas-estudiantes gestionen el solapamiento de exámenes y competiciones, mientras que otras competencias dependen de la etapa académica en la que estén. Futuras investigaciones deben ir dirigidas a profundizar en el estudio de las competencias para gestionar situaciones concretas de la carrera dual y en la creación de programas formativos para asesores de carrera dual.

PALABRAS CLAVE: Deportistas; Estudiantes; Asesores; Carrera dual; Competencias; Apoyo social.



DEDICATION AND AUTONOMY SUPPORT: COMPETENCES OF
ATHLETES AND DUAL CAREER SUPPORT PROVIDERS TO MANAGE
THE OVERLAPPING OF COMPETITIONS AND EXAMS

ABSTRACT

The objective of this study is to explore the competencies perceived as most important by student-athletes and by dual career support providers to successfully manage the overlap of competitions and exams. Participated 184 student-athletes grouped according to the academic level (i.e., secondary education, high school and university) and 26 dual career support providers from academics and sports institutions. Multiple response analysis was conducted to data analysis. Student-athletes identified dedication, ability to prioritize and ability to manage stressful situations as the most important competencies to be successful during the overlapping of competitions and exams. On the other hand, dual career support providers identified the ability to stimulate the autonomy of athletes during their dual career as the most important competency. This study points out that there is a series of transversal competences for student-athletes to manage the overlapping of exams and competitions, while other competences depend on the academic stage in which they are. Future research should be aimed at deepening the study of competencies to manage specific situations of dual career and in the creation of training programs for dual career support providers.

KEYWORDS: Athletes; Students; Advisors; Dual career; Competitions; Social support.

Correspondencia: Salvador Lluís Miró Moyà Email: salvadorlluis.miro@e-campus.uab.cat
Historia: Recibido el 15 de marzo de 2018. Aceptado el 31 de abril de 2018

En la última década se han desarrollado políticas internacionales (e.g., *EU Guidelines on Dual Careers of Athletes*, 2012), proyectos europeos (e.g., *Gold in Education and Elite Sport*, 2014) y aportaciones científicas (e.g., Stambulova, Engström, Frnack, Linnér y Lindahl, 2015; Torregrosa, Ramis, Pallarès, Azócar y Selva, 2015) destacando los beneficios asociados a desarrollar una carrera dual durante la carrera deportiva (i.e., compaginar estudios y deporte) a corto, medio y largo plazo. Los beneficios a corto y medio plazo incluyen la reducción del estrés (Aquilina, 2013), gestionar el tiempo de forma eficaz (Miró, Perez-Rivases, Ramis y Torregrosa, en prensa) y está asociada a efectos positivos en la socialización (Kristiansen y Roberts, 2010). A largo plazo, llevar a cabo una carrera dual acostumbra a favorecer una retirada de forma voluntaria, más rápida y menos complicada, mayor empleabilidad después de la carrera deportiva y una mayor percepción de apoyo social (Torregrosa et al., 2015). En este sentido, la literatura existente sobre modelos de trayectoria deportiva (Pallarès, Azócar, Torregrosa, Selva y Ramis, 2011), sugiere que compaginar la carrera deportiva con la formación académica-vocacional (i.e., carrera dual) es el modelo más recomendado para llevarlo a cabo durante la carrera deportiva.

Aun así, los deportistas-estudiantes (DE) encuentran una serie de escenarios demandantes durante su carrera dual (De Brandt et al., en revisión), pudiendo depender del nivel académico en el que estén (i.e., educación secundaria obligatoria, bachillerato o universidad). Por ejemplo, durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las barreras para compaginar estudios y deporte se centran en los cambios propios de la adolescencia y de las relaciones sociales (Torregrosa, Sánchez y Cruz, 2004). Durante el bachillerato, los DE destacan el incremento del volumen de entrenamiento y la exigencia de las pruebas de acceso a la universidad (Guirola-Gómez, Torregrosa, Ramis y Jaenes, 2018; Miró et al., en prensa). Por su parte, los DE universitarios destacan el incremento notable de la fatiga y el cansancio (López de Subijana, Barriopedro y Conde, 2015), el aumento de las exigencias académicas (Cosh y Tully, 2015) y la concurrencia de dos transiciones clave en la carrera dual (i.e., del bachillerato a la universidad y de júnior a sénior; Torregrosa, Chamorro y Ramis, 2016). Por lo tanto, para tener una visión holística de los DE, se debería tener en consideración el nivel académico en el que estén desarrollando su carrera dual (Miró, Torregrosa, Regüela, Perez-Rivases y Ramis, 2017).

El DE que desarrolla una carrera dual no solo debe atender a las demandas específicas del nivel académico y deportivo, también debe tener en consideración el resto de niveles que rodean su vida (e.g., social y psicológico; Wylleman, Reints y De Knop, 2013). El equilibrio óptimo de la carrera dual se entiende como la compaginación del deporte y los estudios que ayuda a los DE a alcanzar sus objetivos, tanto educativos como deportivos, y vivir una vida privada satisfactoria (Stambulova et al., 2015). Los mismos autores sugieren que, para mantener el equilibrio entre los niveles, se deben ir realizando cambios de priorización del deporte y los estudios, dependiendo del momento de la temporada deportiva o del período académico en el que estén (e.g., durante competiciones cruciales o exámenes importantes).

En esta línea, el estudio realizado por De Brandt et al. (en revisión) destaca que, durante la carrera dual, más del 79% de los DE han experimentado en alguna ocasión el solapamiento de los exámenes con las competiciones cruciales. Teniendo en cuenta la habitualidad de este escenario, se pretende explorar qué competencias se perciben como las más importantes para tener éxito durante esta situación.

Para poder gestionar de una forma exitosa el solapamiento de competiciones y exámenes, los DE deben poseer y desarrollar una serie de competencias específicas (De Brandt, Wylleman, Torregrosa, Lavallee, Veldhoven y Defuyt, 2017; MacNamaray Collins, 2010). Wylleman, De Brandt y Defruyt (2017) definieron las competencias de la carrera dual como *“un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias que permiten a los deportistas combinar de la forma más óptima sus estudios con la carrera deportiva”* (p. 18). Las competencias que utilicen los DE para encontrar el equilibrio de la carrera dual pueden determinar su continuidad en el ámbito deportivo o académico, más aún cuando tienen que gestionar alguna de las transiciones de carrera (Miró, et al., en prensa). En este sentido, las percepciones sobre la carrera dual pueden estar determinadas por cómo gestionen las distintas demandas que se vayan encontrando durante la misma, ya sea de forma individual (e.g., competencias) o por el apoyo social recibido por otros agentes sociales significativos (e.g., padres, entrenadores y tutores; López de Subijana et al., 2015; Pérez-Rivases, Torregrosa, Pallarès, Viladrich y Regüela, 2017; Regüela, 2011; Torregrosa et al., 2015).

De acuerdo con la literatura (e.g., Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, y Amado, 2015; Giacobbi et al., 2004; Miró et al., en prensa; Petrie, Deiters y Harmison, 2014; Stambulova, Alfermann, Statler y Côté, 2009) percibir apoyo social ha sido considerado como un determinante clave para gestionar la carrera dual frente las distintas situaciones que se puedan encontrar los DE (e.g., transición de júnior a sénior o del bachillerato a la universidad). Los beneficios de percibir apoyo social durante la carrera dual están relacionados con un mayor desarrollo personal y social, el incremento de las posibilidades de empleo y una mejor adaptación a la vida después de la retirada deportiva (*EU Guidelines on Dual Career of Athletes*, 2012). En contraposición, no percibir apoyo social adecuado durante la carrera dual podría llevar a los DE al abandono prematuro del deporte (Miró et al., en prensa; Wylleman y Reints, 2010).

Si bien los primeros programas de apoyo de carrera deportiva se centraron en acompañar a los deportistas durante la transición a la retirada, más tarde se han ido desarrollando programas encaminados a fomentar la carrera dual durante la carrera deportiva. En el ámbito nacional, existen distintos programas y servicios asociados a instituciones deportivas (e.g., Programa de Atención al Deportista de Alto Rendimiento y Servei d'Atenció a l'Esportista) y académicas (e.g., Tutpresport y Esport-Estudis) con el objetivo de facilitar la formación integral del deportista (Vilanova, 2009) a partir de la asignación de un tutor o asesor de carrera dual (ACD) para orientar en relación a temas educativos o laborales. En los últimos años se ha ido incrementando el interés por conocer el perfil profesional del ACD, definido como *“un consultor profesional, relacionado con un instituto educativo y/o con una organización deportiva de élite – o con el certificado de uno de ellos*

En esta línea, el estudio realizado por De Brandt et al. (en revisión) destaca que, durante la carrera dual, más del 79% de los DE han experimentado en alguna ocasión el solapamiento de los exámenes con las competiciones cruciales. Teniendo en cuenta la habitualidad de este escenario, se pretende explorar qué competencias se perciben como las más importantes para tener éxito durante esta situación.

Para poder gestionar de una forma exitosa el solapamiento de competiciones y exámenes, los DE deben poseer y desarrollar una serie de competencias específicas (De Brandt, Wylleman, Torregrosa, Lavalée, Veldhoven y Defuyt, 2017; MacNamara y Collins, 2010). Wylleman, De Brandt y Defruyt (2017) definieron las competencias de la carrera dual como *“un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias que permiten a los deportistas combinar de la forma más óptima sus estudios con la carrera deportiva”* (p. 18). Las competencias que utilicen los DE para encontrar el equilibrio de la carrera dual pueden determinar su continuidad en el ámbito deportivo o académico, más aún cuando tienen que gestionar alguna de las transiciones de carrera (Miró, et al., en prensa). En este sentido, las percepciones sobre la carrera dual pueden estar determinadas por cómo gestionen las distintas demandas que se vayan encontrando durante la misma, ya sea de forma individual (e.g., competencias) o por el apoyo social recibido por otros agentes sociales significativos (e.g., padres, entrenadores y tutores; López de Subijana et al., 2015; Pérez-Rivases, Torregrosa, Pallarès, Viladrich y Regüela, 2017; Regüela, 2011; Torregrosa et al., 2015).

De acuerdo con la literatura (e.g., Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, y Amado, 2015; Giacobbi et al., 2004; Miró et al., en prensa; Petrie, Deiters y Harmison, 2014; Stambulova, Alfermann, Statler y Côté, 2009) percibir apoyo social ha sido considerado como un determinante clave para gestionar la carrera dual frente las distintas situaciones que se puedan encontrar los DE (e.g., transición de júnior a sénior o del bachillerato a la universidad). Los beneficios de percibir apoyo social durante la carrera dual están relacionados con un mayor desarrollo personal y social, el incremento de las posibilidades de empleo y una mejor adaptación a la vida después de la retirada deportiva (*EU Guidelines on Dual Career of Athletes*, 2012). En contraposición, no percibir apoyo social adecuado durante la carrera dual podría llevar a los DE al abandono prematuro del deporte (Miró et al., en prensa; Wylleman y Reints, 2010).

Si bien los primeros programas de apoyo de carrera deportiva se centraron en acompañar a los deportistas durante la transición a la retirada, más tarde se han ido desarrollando programas encaminados a fomentar la carrera dual durante la carrera deportiva. En el ámbito nacional, existen distintos programas y servicios asociados a instituciones deportivas (e.g., Programa de Atención al Deportista de Alto Rendimiento y Servei d'Atenció a l'Esportista) y académicas (e.g., Tutpresport y Esport-Estudis) con el objetivo de facilitar la formación integral del deportista (Vilanova, 2009) a partir de la asignación de un tutor o asesor de carrera dual (ACD) para orientar en relación a temas educativos o laborales. En los últimos años se ha ido incrementando el interés por conocer el perfil profesional del ACD, definido como *“un consultor profesional, relacionado con un instituto educativo y/o con una organización deportiva de élite – o con el certificado de uno de ellos*

Participantes

En este estudio participaron 184 DE que estaban concentrados en instituciones deportivas orientadas a facilitar la compaginación de la carrera deportiva con la formación académica-vocacional (i.e., Centro de Tecnificación Deportiva y Centro de Alto Rendimiento). Los DE estaban en distintos momentos de formación académica. El grupo de DE de la ESO estaba formado por 57 participantes ($M_{\text{edad}} = 15.79$; $DT = 0.67$; 42% mujeres); el grupo de DE que estaban cursando bachillerato estaba compuesto por 93 participantes ($M_{\text{edad}} = 17.40$; $DT = 1.06$; 58% mujeres); y, por último, el grupo de DE universitarios lo formaban 34 participantes ($M_{\text{edad}} = 21.71$; $DT = 2.35$; 55.9% mujeres).

Por otro lado, participaron 26 ACD ($M_{\text{edad}} = 45.80$; $DT = 9.01$; 53.8% mujeres). Ninguno de los ACD había recibido una formación previa específica para desarrollar su trabajo con los DE. El nivel de formación de este grupo era educación superior universitaria (i.e., máster), bien del área de las ciencias de la salud o de las ciencias sociales (e.g., psicología, ciencias del deporte, educación social y pedagogía). Los ACD realizaban su trabajo a tiempo parcial (50.0%) y a tiempo completo (50.0%); y desarrollaban su labor contratados por centros académicos (i.e., institutos de educación secundaria y universidades; 61.5%) y centros deportivos (i.e., Centro de Tecnificación y Centro de Alto Rendimiento; 38.5%).

Instrumentos

Para la recolección de datos se crearon dos cuestionarios *ad-hoc*, uno para los DE y otro para los ACD. Ambos instrumentos se crearon en el marco del proyecto europeo *Gold in Education and Elite Sport* y se pueden encontrar en el manual para ACD (Wylleman et al. 2017). En la creación de los cuestionarios participaron expertos europeos en carreras duales de nueve universidades del territorio europeo (e.g., Bruselas, Barcelona y París) basándose en estudios anteriores sobre competencias para la carrera dual (e.g., Cosh y Tully, 2014; Jonker, Elferink-Gemser, Toering, Lyons y Visscher, 2010; MacNamara y Collins, 2010). La duración de ambos cuestionarios era de 40 minutos aproximadamente. Aunque las competencias de los dos instrumentos se agrupan en factores, en este estudio se presentan las competencias de forma independiente.

Competencias de deportistas-estudiantes

Los DE contestaron *on-line* la versión traducida al castellano o al catalán del *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes with scenarios extension* (De Brandt et al., 2017). Para gestionar el escenario que habían experimentado (i.e., Estás a punto de empezar un año académico importante con exámenes que coinciden con una fase competitiva crucial. Quieres afrontar las dos cosas con éxito) los DE eligieron, de un listado de 38, las cinco compe-

tencias percibidas como más importantes (i.e., Por favor, selecciona las cinco competencias más importantes que necesitas para gestionar esta situación con éxito). Las competencias de este cuestionario se agrupan en cuatro factores, incluyendo competencias para la gestión de la carrera dual (e.g., gestión efectiva del tiempo), competencias de auto-regulación y resiliencia (e.g., capacidad de regular tus emociones), competencias sociales (e.g., capacidad de resolver conflictos) y competencias de planificación de carrera (e.g., ser flexible y cambiar planes si es necesario).

Competencias de Asesores de Carrera Dual

Los ACD contestaron *on-line* la versión traducida al castellano del cuestionario *Dual Career Competency Questionnaire for Support Providers with scenario extension* (Defruyt et al., en revisión). Los ACD que habían experimentado el escenario presentado (i.e., Un deportista está a punto de comenzar un año académico importante con exámenes que coinciden con sus competiciones y sus horarios de entrenamiento. Quieres ayudar al deportista que afronte las dos cosas con éxito), eligieron, de un listado de 35, las cinco competencias que ellos percibían más importantes para gestionar dicho escenario. Las competencias de este cuestionario constan de seis factores, comprendiendo competencias de reflexión y auto-gestión (e.g., evaluación de la efectividad de tu práctica), competencias de difusión (e.g., capacidad de negociar con los agentes implicados de la carrera dual), competencias organizativas (e.g., gestión diaria de diversas tareas), competencias de empoderamiento (e.g., capacidad para estimular la autonomía de los deportistas durante la carrera dual), conocimiento del entorno del deportista (e.g., conocimiento del sistema educativo) y competencias de relación (e.g., capacidad de mantener una relación con el deportista basada en la confianza).

Procedimiento

En este estudio se ha incluido parte de la muestra española del proyecto europeo *Gold in Education and Elite Sport* (GEES). Después de obtener la aprobación de la comisión ética del proyecto europeo se llevó a cabo la recogida de datos en dos momentos distintos. Primero se contactó con los DE y se les explicó el objetivo del estudio. Los DE participaron voluntariamente en el proyecto y firmaron un documento de consentimiento informado en el que se informaba de las cuestiones éticas del mismo (e.g., confidencialidad de los datos). Los datos de los DE se recogieron de forma *on-line*. A continuación, para la recogida de los datos de los ACD, se contactó con ellos utilizando un muestreo a propósito y se les explicó el objetivo y las cuestiones éticas del proyecto. Después de aceptar su participación en el estudio se les envió el cuestionario *on-line* en el que constaba un documento de consentimiento informado.

Análisis de los datos

Todos los análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 19.0. Inicialmente se realizó un análisis preliminar de los datos para contabilizar el número de valores perdidos, siendo éste inferior al 1%. Para examinar las competencias percibidas como las más importantes para tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes se realizó un análisis de respuesta múltiple por cada grupo de estudio (i.e., DE de ESO, bachillerato y universitarios y ACD).

RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en dos partes. En la primera parte se muestran las cinco competencias que los DE, en función de su nivel académico, consideraron como las más importantes para tener éxito durante el solapamiento de los exámenes y las competiciones (ver Tabla 1). En la segunda parte, se muestran las cinco competencias que eligieron los ACD para asesorar exitosamente a los DE en el solapamiento de exámenes y competiciones (ver Tabla 2).

Tabla 1. Análisis de Respuesta Múltiple de las Competencias de los Deportistas-estudiantes durante la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Universidad

| Educación secundaria obligatoria (n = 57) | | Bachillerato (n = 93) | | Universidad (n = 34) | |
|---|------|---|------|---|------|
| Competencia | % | Competencia | % | Competencia | % |
| (1) Dedicación y trabajo duro* | 71.9 | (1) Dedicación y trabajo duro* | 54.9 | (1) Dedicación y trabajo duro* | 55.6 |
| (18) Gestión efectiva del tiempo | 36.8 | (7) Capacidad de priorización* | 38.7 | (7) Predisposición de hacer sacrificios | 44.1 |
| (7) Capacidad de priorización* | 33.3 | (18) Gestión efectiva del tiempo | 36.6 | (8) Capacidad de priorización* | 44.1 |
| (36) Capacidad para afrontar las situaciones estresantes* | 33.3 | (36) Capacidad para afrontar las situaciones estresantes* | 36.6 | (36) Capacidad para afrontar las situaciones estresantes* | 41.1 |
| (13) Confianza para superar los desafíos** | 28.1 | (8) Predisposición de hacer sacrificios | 32.3 | (2) Persistencia frente a las adversidades** | 38.2 |

Nota: *Competencias transversales. **Competencias específicas. Porcentaje de deportistas-estudiantes que la seleccionan entre las 5 más importantes.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, hay una serie de competencias transversales a los tres grupos y otras competencias específicas de cada grupo. La competencia que ha sido considerada como la más importante en los tres grupos por más de la mitad de los DE para tener éxito cuando se solapan competiciones cruciales y los exámenes es la “Dedicación y trabajo duro”. La segunda competencia transversal es la “Capacidad de priorización”, incrementándose su importancia en el período del bachillerato y la universidad. La tercera competencia considerada más importante en los tres grupos hace referencia a la “Capacidad para afrontar las situaciones estresantes”. A pesar de no aparecer en el mismo orden, estas competencias aparecen en los tres momentos específicos de la carrera dual, considerándose entre las cinco más importantes de un listado de 38 competencias.

Por otro lado, aparecen competencias específicas de cada momento de la carrera dual. La “Gestión efectiva del tiempo” es una competencia que fue considerada tanto por los DE de la ESO (36.8%) como los de bachillerato (36.6%). No obstante, los DE universitarios no identificaron la gestión del tiempo efectiva como una de las cinco competencias percibidas como más importantes para gestionar el solapamiento de exámenes y competiciones. Para el grupo de DE en la ESO, la “Confianza para superar los desafíos” (28.1%) fue la quinta competencia considerada más relevante para tener éxito a la hora de compaginar los exámenes con el deporte cuando ambos se solapan en el mismo período de tiempo. Por su parte, el grupo de DE durante el bachillerato señaló la “Predisposición de hacer sacrificios” como la quinta competencia más importante para tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes” (32.3%). El grupo de DE en la etapa universitaria consideró más relevante aún la “Predisposición de hacer sacrificios” que sus compañeros del bachillerato (44.1%), además de señalar la “Persistencia frente a las adversidades” (38.2%).

Tabla 2. *Análisis de Respuesta Múltiple de las Competencias de los Asesores de Carrera Dual*

| Competencia | % |
|--|------|
| Capacidad para estimular la autonomía de los deportistas durante la carrera dual | 53.8 |
| Capacidad de mejorar las competencias de organización y planificación | 53.8 |
| Capacidad de negociar con los agentes implicados en la carrera dual (e.g., deportistas, entrenadores y profesores) | 50.0 |
| Capacidad de apoyar emocionalmente a los deportistas frente a las adversidades | 38.5 |
| Conocimiento del sistema educativo | 30.8 |

Nota: Porcentaje de asesores de carrera dual que la seleccionan entre las 5 más importantes.

En la Tabla 2 encontramos las cinco competencias que los ACD puntuaron como las más relevantes para ayudar a los DE a tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes. Las competencias percibidas como más importantes, por más de la mitad de la muestra, han sido la “Capacidad para estimular la autonomía de los deportistas durante la carrera dual” (53.8%), la “Capacidad de mejorar las competencias de organización y la planificación de la vida del deportista” (53.8%), y la “Capacidad de negociar con los agentes implicados en la carrera dual (e.g., deportistas, entrenadores y profesores)” (50.0%). En menor medida, pero dentro de las cinco competencias más importantes, los ACD consideraron

relevante la “Capacidad de apoyar emocionalmente a los deportistas frente a las adversidades” (38.5%) y el “Conocimiento del sistema educativo” (30.8%).

DISCUSIÓN

La dedicación y trabajo duro en el caso de los DE y la capacidad para estimular la autonomía de los DE en el caso de los ACD, han sido las competencias consideradas como más importantes para tener éxito durante el solapamiento de exámenes y competiciones. Los resultados muestran cómo las competencias consideradas más importantes por los DE y por los ACD para ayudar a gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes son diferentes. Siendo el ACD el profesional referente en el acompañamiento de los DE durante la carrera dual, puede ser el agente principal que les ayude a desarrollar las competencias adecuadas para gestionar satisfactoriamente el solapamiento de competiciones y exámenes (e.g., gestionar el tiempo de una forma eficaz y enseñar a identificar las prioridades de lo que es necesario hacer).

Los resultados de los DE muestran que hay un conjunto de competencias transversales en los tres niveles de desarrollo académico y una serie de competencias que son específicas de cada etapa. Estos resultados van en línea con los hallazgos realizados en el estudio de Miró et al. (2017), en el que se identificaron una serie de competencias transversales y específicas para gestionar la planificación de la carrera dual. En relación a las competencias trasversales de los DE, los tres grupos destacaron la “Dedicación y trabajo duro” para tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes. Estos resultados se ajustan a los resultados de López de Subijana et al. (2015), constatando que los deportistas dedican más de 23 horas a la semana (i.e., deportes individuales) y más de 12 horas a la semana (i.e., deportes de equipo) a su desarrollo como deportistas. A esto, se deben añadir las horas de dedicación al ámbito académico, incrementando así la dificultad para tener éxito durante el solapamiento de las competiciones y exámenes. Otra competencia transversal fue la “Capacidad de priorización”. Esta competencia corrobora el argumento sobre el equilibrio óptimo de la carrera dual propuesto por Stambulova et al. (2015), que defiende que se debe priorizar dependiendo del momento de la temporada (i.e., competiciones) o del curso académico (e.g., exámenes finales) en el que se encuentren los DE. La tercera competencia transversal es la “Capacidad para afrontar las situaciones estresantes”. Durante la carrera dual, además de tener que gestionar de forma eficaz el solapamiento de competiciones y exámenes, los DE experimentan numerosas situaciones estresantes (i.e., sufrir una lesión, cambio de lugar de residencia e integrar la vida social con el deporte y los estudios; De Brandt et al., 2017).

Centrados en las competencias específicas, los DE de la ESO destacaron la competencia relacionada con la “Confianza para superar los desafíos”. En relación, los cambios propios de la adolescencia (e.g., psicológicos; Torregrosa et al., 2004), pueden influir en los niveles de confianza de los adolescentes a la hora de gestionar situaciones demandantes (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). La

competencia referida a la “Gestión efectiva del tiempo” fue elegida por el grupo de DE durante la ESO y el bachillerato. Miró et al. (en prensa) apuntan que tener una gestión eficaz del tiempo se convierte en una competencia clave para desarrollar una carrera dual durante la transición del bachillerato a la universidad. Además, los mismos autores añaden que esta competencia se debe desarrollar y consolidar durante las etapas previas a la universidad, ya que el ambiente en la universidad es menos estructurado que en las etapas anteriores (e.g., menor supervisión y mayor independencia).

Las competencias específicas para tener éxito durante el solapamiento de competiciones y exámenes durante el bachillerato y la universidad es la “Predisposición de hacer sacrificios”. Mientras que la “Predisposición de hacer sacrificios” no aparece en el grupo de la ESO, durante el bachillerato aparece como la quinta competencia más importante, incrementándose notablemente en el caso de los deportistas universitarios. Esto sugiere que, para compaginar competiciones y exámenes, en algunas ocasiones los deportistas se ven forzados a elegir entre el nivel deportivo o el nivel académico (Miró et al., en prensa). Además, esta competencia va en línea con el trabajo de Mateu et al. (2017), identificando que el cambio de fecha de un examen por motivos deportivos es una de los recursos mejor valorados de los programas de apoyo de la carrera dual por los DE durante la universidad. En el caso de los DE universitarios destacan la “Persistencia frente a las adversidades” como una de las competencias clave para gestionar competiciones y exámenes cuando ambos se solapan. En esta línea, el estudio de MacNamara y Collins (2010), los DE universitarios señalaron la competencia relacionada con la perseverancia durante los momentos difíciles y las adversidades debido al incremento de las barreras (e.g., mayor volumen de entrenamiento, incremento de trabajos y exámenes y pérdida de apoyo social significativo) que deben superar durante la transición a la universidad para continuar su carrera dual (Miró et al., en prensa).

La competencia percibida como más importante por parte de los ACD para asesorar a los DE se refiere a la “Capacidad para estimular la autonomía de los deportistas durante la carrera dual”. Esto da a entender que los ACD apoyan la autonomía de los DE para que ellos mismos pongan en marcha las competencias necesarias para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes. La “Capacidad para estimular la autonomía” sirve de base y precedente de las competencias que posteriormente les enseñan a los DE para gestionar exámenes y competiciones simultáneamente. La segunda competencia percibida igual de importante que la primera hace referencia a la “Capacidad de mejorar las competencias de organización y planificación”. La planificación, ha sido identificada como uno de las competencias determinantes para desarrollar una carrera dual (Miró et al., 2017) y hacer frente a distintas transiciones de carrera (Stambulova et al., 2009; Torregrosa et al., 2015). En este sentido, los DE se deben organizar y planificar por adelantado en el caso de que se solapen competiciones con exámenes. Desarrollando esta competencia de forma adecuada, los DE podrían reducir los sacrificios que se deben hacer durante la carrera dual (e.g., elegir y/o abandonar el deporte o los estudios).

Relacionado con el ámbito psicosocial, los ACD señalaron la “Capacidad de negociar con los agentes implicados en la carrera dual (e.g., deportistas, entrenadores y profesores) y la “Capacidad de apoyar emocionalmente a los deportistas frente a las adversidades”. Estos resultados van en línea con los de Miró et al.

(2017), sugiriendo que percibir apoyo social (i.e., informativo, tangible y emocional), no únicamente en el nivel deportivo, sino también en el resto de niveles (e.g., académico y económico) es un factor determinante para tener éxito en la compaginación del deporte con los estudios. En esta línea, otros autores sugieren que percibir apoyo social significativo facilita la gestión de la carrera dual y las distintas transiciones que se puedan encontrar durante la misma (e.g., Chamorro et al., 2015; Stambulova et al., 2015; Torregrosa et al., 2015). La quinta competencia elegida por los ACD hace referencia al “Conocimiento del sistema educativo”. Esta competencia va en línea con otras investigaciones que sugieren tener un profundo conocimiento de las distintas posibilidades de los DE para poder atender a las características individuales de los mismos (López de Subijana et al., 2015; Regüela, 2011; Vilanova y Puig, 2013).

La interpretación de los resultados de este estudio señala que, por una parte, se deben desarrollar competencias específicas durante las primeras etapas de la formación académica (i.e., ESO) y, por otra, individualizar el desarrollo de las mismas teniendo en cuenta el nivel académico de los DE. Para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes, las competencias específicas que se deben desarrollar al inicio de la carrera dual (i.e., ESO) están relacionadas con la gestión eficaz del tiempo y la confianza de superar los desafíos de la carrera dual. Esto puede ser útil para que en etapas avanzadas de la carrera dual (e.g., bachillerato y universidad), las competencias relacionadas con la gestión eficaz del tiempo y la confianza para superar desafíos estén disponibles para los DE para afrontar las distintas demandas que se pueda encontrar durante su carrera dual (e.g., transición del bachillerato a la universidad y de *júnior* a *sénior*). Por otro lado, las competencias a trabajar para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes durante la universidad son la persistencia durante momentos desafiantes y hacer consciente a los DE de los sacrificios que implica la carrera dual en la etapa universitaria. Una de las limitaciones que se podría destacar de este trabajo se centra en no saber el resultado de la aplicación de estas competencias durante el solapamiento de competiciones y exámenes. Por lo tanto, futuros trabajos deberían conocer el resultado de la aplicación de estas competencias frente al solapamiento de competiciones y exámenes y otros escenarios demandantes de la carrera dual.

Estos resultados animan a que futuras investigaciones desarrollen y apliquen programas dirigidos a la formación de los ACD para optimizar el asesoramiento de los DE, no solamente para gestionar el solapamiento de competiciones y exámenes, sino también para gestionar de forma eficaz las distintas barreras que se puedan encontrar durante la carrera dual (e.g., mudarse de casa o sufrir una lesión). En esta línea, en el manual publicado por Wylleman et al. (2017), se muestran numerosos instrumentos con los que trabajan los ACD para identificar los puntos fuertes y los recursos disponibles de los DE para gestionar con éxito el solapamiento de competiciones y exámenes (e.g., transferibilidad de competencias, mapa del estilo de vida del deportista y el perfil competencial). Por su parte, las competencias a desarrollar por parte del ACD para ayudar a los DE a gestionar el solapamiento de exámenes y competiciones se centran en mejorar la organización, la planificación y la autonomía y la capacidad de negociación con los agentes implicados en la carrera dual. Además, nuestros resultados sugieren que el asesoramiento de los ACD sea individualizado, entendiendo al deportista-estudiante de forma holística (e.g., curso académico y horarios de entrenamiento).

- Aquilina, D. (2013). A study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30(4), 374-392. Atkinson.
- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2015). Desafíos de la transición al fútbol de élite: recursos de afrontamiento en chicos y chicas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 113-119.
- Cosh, S. y Tully, P. J. (2015). Stressors, coping, and support mechanisms for student athletes combining elite sport and tertiary education: Implications for practice. *The Sport Psychologist*, 29, 120-133. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2014-0102>
- De Brandt, K. (2017). A holistic perspective on student athletes' dual career demands, competencies and outcomes (Tesis Doctoral). Vrije Universiteit Brussels. Bruselas.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Stambulova, N., Debois, N., Lavalée, D., Taelman, K., Elms, S., Defruyt, S. y De Knop, P. (En revisión). How do European student-athletes cope with the challenging dual career scenarios? An examination of student-athletes' prioritized competencies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrosa, M., Lavalée, D., Schipper-van Veldhoven, N. y Defruyt, S (2017). Measuring European athletes's dual career competency: Development and initial validation of the Dual Career Competency Questionnaire for Athletes (DCCQ-A). *Revista de Psicología del Deporte*, 26, (4), 28-33.
- Defruyt, S., Wylleman, P., Stambulova, N., Cecic Erpic, S., De Brandt K. Competences of dual career support providers: a scenario-specific perspective. Manuscrito en preparación.
- European Commission. (2012). *EU Guidelines on Dual Careers of Athletes: Recommended Policy Actions in Support of Dual Career in High-Performance Sport*. Brussels.
- Giacobbi P. R., Lynn, T. K., Wetherington, J. M., Jenkins, J., Bodendorf, M., y Langley, B. (2004). Stress and coping during the transition to university for first-year female athletes. *The Sport Psychologist*, 18(1), 1-20.
- Guirola-Gómez, I, Torregrosa, M., Ramis, Y. y Jaenes, J.C. (2018). Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte, Publicación avanzada on-line*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ram.d.2016.08.002>
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., Toering, T. T., Lyons, J., & Visscher, C. (2010). Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1605-1614. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.516270>
- Kristiansen, E., Roberts, G. C. (2010). Young elite athletes and social support: coping with competitive and organizational stress in "Olympic" competition. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 20, 686-695. <http://doi:10.1111/j.1600-0838-2009.00950.x>
- López de Subijana, C., Barriopedro, M., y Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 57-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- MacNamara, A., y Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 353-362.
- Mateos, M., Torregrosa, M., y Cruz, J. (2010). Evaluation of a career assistance programme for elite athletes: Satisfaction levels and exploration of career decision making and athletic-identity. *Kinesiology Slovenica*, 16, 30-43.
- Mateu, P., Vilanova, A., y Andrés, A. (2017). Evaluación de un programa de carrera dual en el INEFC de Barcelona: Niveles de satisfacción y propuestas de mejora. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418 (Supl.), 121-128
- Miró, S., Perez-Rivas, A., Ramis, Y., y Torregrosa, M. (En prensa). ¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Miró, S, Torregrosa, M., Regüela, S., Perez-Rivas, A., y Ramis, Y. (2017). Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, (4), 51-56.

- Pallarès, S., Azócar, F., Torregrosa, M., Selva, C. y Ramis, Y. (2011). Modelos de trayectoria deportiva en waterpolo y su implicación en la transición hacia una carrera profesional alternativa. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(17), 93-103.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de psicología social*, 18(2), 141-159.
- Perez-Rivases, A., Torregrosa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., y Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, (3), 102-107.
- Petrie, T. A., Deiters, J., y Harmison, R. J. (2014). Mental toughness, social support, and athletic identity: Moderators of the life stress–injury relationship in collegiate football players. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 3(1), 13-27.
- Regüela, S. (2011). Programa excel·lència i transicions (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., y Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395–412.
- Stambulova, N., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., Lindahl, K. (2015) Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes, *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Torregrosa, M., Chamorro, J. L., y Ramis, Y. (2016). Transición de junior a senior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.5093/rpadef2016a6>
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarès, S., Azócar, F., y Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>
- Torregrosa, M., Sánchez, X., y Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo deportivo en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de psicología del deporte*, 13(2) 215-228.
- Vergara, J., Fontalvo, T., y Maza, F. (2010). La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas. *Prospectiva*, 8(2), 21-29.
- Vilanova, A. (2009). El proces d'inserció laboral d'esportistes olímpics a Catalunya. (Tesis doctoral no publicada). Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Vilanova, A., y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 61–68.
- Wylleman, P., De Brandt, K., y Defruyt, S. (2017). GEES Handbook for Dual Career Support Providers (ACDs). Retrieved from: <https://fr.calameo.com/read/00327932663bf25f63ffb>
- Wylleman, P., y Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. En M. Weiss (Ed), *Developmental Sport Psychology*. Morgantwon, WV: Fitness Information Technology.
- Wylleman, P., Reints, A., y De Knop, P. (2013). A developmental and holistic perspective on athletic career development. En P. Sotiradou, y V. De Bosscher (Eds.), *Managing high performance sport* (pp. 159-182). New York, NY: Routledge.

Discussió general

En aquest apartat de la tesi es discuteixen i interpreten els resultats principals, tant en l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment com en l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat. S'ha optat per desenvolupar un apartat de discussió conjunta amb l'objectiu d'integrar la interpretació tant dels resultats qualitius com dels resultats quantitius que s'extreuen d'aquest treball.

L'objectiu de la present tesi doctoral és explorar, des d'una aproximació metodològica mixta, els recursos i les competències per gestionar la CD en l'alt rendiment. Per explorar els recursos percebuts pels esportistes s'inclouen dos pòsters, un presentat en un congrés nacional (Annex 1) i l'altre presentat en un congrés internacional (Annex 2). A l'Annex 1 es presenten les barreres i facilitadors de la CD percebudes durant el batxillerat i durant la universitat des d'una aproximació qualitativa longitudinal. A l'Annex 2 es mostren les pors percebudes dels esportistes durant el batxillerat de perdre els recursos proporcionats per el CTE. D'una altra banda, es presenten tres articles. En el primer article s'explora la TBU en base als recursos següents: (a) identitat personal, (b) planificació de carrera, (c) la gestió del temps i (d) el suport social percebut. En el segon article s'exploren les competències percebudes més importants per la planificació de la CD en diferents moments de la carrera acadèmica. Per últim, el tercer article inclou les competències dels esportistes i dels ACD per gestionar satisfactòriament el solapament de competicions i exàmens en diferents etapes acadèmiques.

Tal i com es pot veure en l'Annex 1, durant el batxillerat es perceben un conjunt de barreres per portar a terme una CD en un CTE. Aquestes barreres se centren en l'alta intensitat de l'entrenament, les exigències del batxillerat per preparar les proves d'accés a la universitat (PAU) i la limitació de la vida social. Després de realitzar la TBU, els

esportistes havien experimentat un increment exponencial de les barreres percebudes. Coincidint amb els estudis anteriors, les barreres que van destacar els esportistes després de la TBU eren, sobretot, la dificultat implícita de portar a terme una CD per motius esportius (e.g., entrenaments i competicions) o per motius acadèmics (e.g., increment de treballs i exàmens). A nivell psicosocial cal destacar el fet de no percebre suport social en l'àmbit esportiu relatiu a la CD i, a nivell econòmic, l'elevat cost per assistir a competicions. A nivell individual, els esportistes destaquen no haver desenvolupat un conjunt de recursos interns relacionats amb la gestió eficaç del temps i la manca de planificació de carrera esportiva o acadèmica-vocacional abans d'iniciar la TBU.

D'altra banda, durant el batxillerat en un CTE, els esportistes perceben un conjunt de recursos per facilitar la CD en tots els nivells de la seva vida, exceptuant en el nivell econòmic. Els recursos que destaquen a nivell esportiu són la professionalització i la bona qualificació del personal del CTE (e.g., entrenadors, metges, psicòlegs...etc.). A nivell acadèmic, els recursos externs que faciliten la CD fan referència a la flexibilitat d'horaris d'exàmens i classes i la facilitat en l'accés a la universitat gràcies a l'acreditació d'esportista d'alt rendiment per part dels organismes oficials (e.g., *Boletín Oficial del Estado*, 2009). Pel que fa al nivell psicosocial, els esportistes del CTE perceben el suport dels pares, entrenadors i companys en relació a la CD. Finalment, a nivell individual destaquen la planificació, la rutina i gestió eficaç del temps que afavoreix el propi entorn del CTE.

La discrepància entre els recursos per facilitar la CD durant el batxillerat i les barreres percebudes durant la universitat fa que augmentin les possibilitats d'experimentar aquesta transició com una crisi (Alfermann i Stambulova, 2007; Stambulova i Wylleman, 2014). A més, la interpretació d'aquests resultats van en línia de treballs anteriors, destacant que l'increment de les barreres després de la TBU es

perceben en tots els nivells que envolten la vida de l'esportista i no només en l'acadèmic (e.g., Cosh i Tully, 2015; Giacomini et al., 2004; MacNamara i Collins, 2010).

Degut a la possible concurrència de la TBU en el nivell acadèmic i la TJS en el nivell esportiu, els esportistes perceben algunes pors de perdre els recursos que els hi proporciona el CTE i continuar la CD després d'ambdues transicions. Aquestes pors estan relacionades, al nivell esportiu, amb no aconseguir el rendiment esportiu esperat o haver d'abandonar l'esport; al nivell acadèmic, a l'increment de les exigències de la universitat i la creença d'incompatibilitat dels estudis amb la carrera esportiva d'alt rendiment; al nivell psicosocial, al fet d'anar a classe amb companys no esportistes; i a nivell personal, a la necessitat d'haver de prendre decisions importants i canviar l'estil de vida que els hi proporciona el CTE (a nivell individual). El nivell econòmic no apareix, ja que durant l'etapa del batxillerat, les demandes d'aquest nivell solen estar cobertes pels pares com ja apuntaven treball anteriors (e.g., Wylleman, et al., 2013). D'acord amb López de Subijana et al., 2015, els esportistes experimenten múltiples problemes a l'hora de compaginar l'esport d'alt rendiment amb la formació universitària. Estudiar les pors percebudes des d'una visió prospectiva pot ser rellevant per contribuir a un millor enteniment de les transicions de carrera esportiva i millorar l'assistència durant la mateixa (Torregrosa, Boixadós, Valiente i Cruz, 2004). A més, és crucial una detecció precoç i una planificació prèvia a la TBU, ja que pot ajudar a reduir l'ansietat i a augmentar la percepció de control de la situació (MacNamara i Collins, 2010; Pummell et al., 2008; Stambulova, 2003).

Després de la TBU, els esportistes van destacar un seguit de recursos per gestionar la CD fora del CTE. Aquests recursos estan relacionats amb tenir horaris de classe continuats, matricular-se de poques assignatures i tenir suport de pares, entrenadors, companys d'entrenament i patrocinadors, entre d'altres (Giaobbi et al., 2004). A més, tenir altes expectatives esportives i competències relacionades amb l'autonomia,

independència i responsabilitat s'assenyalen com facilitadors per continuar amb la CD després de la TBU. En aquest sentit, els resultats van en línia amb les troballes de Gould i Carson (2008), destacant el fet de que portar a terme una CD propicia el desenvolupament de competències transferibles a tots els nivells.

El fet de que puguin coincidir la TBU amb la TJS fa que s'incrementin notablement les demandes d'aquest moment de carrera i, com a conseqüència, és un punt d'inflexió en el model de trajectòria escollit pels esportistes. En aquest treball es mostra com, després de la TBU, els esportistes van seguir tres models de trajectòria diferents (i.e., continuar compaginant esport i estudis, elegir l'esport i elegir els estudis). Els recursos explorats durant la TBU mostren variacions en cada una de les variables estudiades, havent influït en aquest procés transicional (i.e., identitat personal, planificació de carrera, gestió del temps i suport social). Pel que fa a la identitat esportiva, tots els esportistes que feien una CD en l'alt rendiment durant el batxillerat van expressar que havien desenvolupat un fort lligam amb l'esport, promogut sobretot per l'alta dedicació a l'esport durant edats primerenques (Lally, 2007). D'acord amb Pallarès et al., (2011), els esportistes que desenvoluparen una CD després de la TBU mostraren identitat personal multidimensional, mentre que l'esportista que desenvolupà un model lineal-esportiu manifestà tenir identitat personal unidimensional centrada en l'esport. En aquest sentit, Hollings, Mallett i Hume (2014), suggereixen que tenir una identitat unidimensional centrada en l'esport pot ser un recurs per continuar amb la carrera esportiva després de la TBU. No obstant, s'han de tenir en compte els riscos de desenvolupar identitat unidimensional durant la carrera esportiva (Torregrosa et al., 2015) i els altres recursos que poden influir en la continuïtat en la CD (e.g., planificació de carrera, gestió del temps i suport social).

En relació a la planificació de carrera, tot i la predictibilitat de la TBU i la importància de les recomanacions de dur a terme una planificació de carrera prèvia (Regüela, 2011; Stambulova, 2010), alguns esportistes mostraren baixos nivells de planificació durant el batxillerat, ja sigui en el nivell esportiu o en el nivell acadèmic. Els esportistes que continuaren amb la CD després de la TBU, mostraren alts nivells de planificació de carrera esportiva i acadèmica. En aquest sentit, la baixa planificació de carrera en alguns dels nivells pot desencadenar en models de trajectòria no desitjats, com per exemple haver d'abandonar l'esport, els estudis o ambdós (Wylleman i Reints, 2010). Donant suport a aquesta argumentació, en l'estudi de competències d'esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat, una de les competències percebudes com més important pels ACD per gestionar la CD fa referència a la "Capacitat de millorar la organització i la planificació". A causa de les característiques organitzacionals del CTE i de la universitat, les troballes en relació a la gestió del temps varien de forma significativa durant el batxillerat i la universitat.

Pel que fa a la competència de la gestió del temps, els esportistes que continuaren la seva CD després de la TBU realitzaren un seguit d'accions en relació a aquesta competència, tal i com recomanen Vilanova i Puig (2013). A més, cal destacar que els esportistes en el model lineal, ja sigui esportiu o acadèmic, van destacar la gestió ineficaç del temps com la barrera principal per portar a terme una CD després de la TBU. Pel que fa a la figura dels ACD, van percebre la competència relacionada amb el "Coneixement del sistema educatiu" com una de les més importants per gestionar la CD e forma satisfactòria. Tenir el coneixement previ en relació a la organització de l'àmbit acadèmic, pot ser un recurs útil per fer una gestió eficaç del temps a l'hora d'integrar la carrera esportiva amb la carrera acadèmica (Vilanova i Puig, 2013).

En la literatura prèvia s'ha destacat la importància de la percepció del suport social per desenvolupar una carrera esportiva i gestionar les diferents demandes que es troben durant la mateixa (Bloom i Sosniak, 1985; Chamorro et al., 2015; Pearson i Petitpas, 1990; Robbins i Roselfeld, 2001; Stambulova et al., 2009). Durant el batxillerat en el CTE, el suport percebut pels esportistes era per part dels pares, companys i entrenadors en tots els nivells de la seva vida. Després de la TBU, els esportistes que van continuar compaginant estudis i esport van percebre suport social significatiu en tots els nivells de la seva vida en relació a la CD (e.g., esportiu i acadèmic), mantenint el que ja tenien i creant noves xarxes en els nous contextos (Cosh i Tully, 2010; Giacobbi et al., 2004; Vilanova i Puig, 2013). No obstant, els esportistes que van optar per elegir els estudis després de la TBU van percebre la pèrdua sobtada del suport a nivell esportiu, tant per part d'entrenadors com dels companys d'entrenament. L'esportista que va seguir un model lineal-esportiu destacà la forta percepció de suport en el nivell esportiu durant la TBU (i.e., entrenadors i companys d'equip; Chamorro et al., 2015). En aquesta línia, en l'estudi de competències dels esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat, els ACD destaquen la capacitat de negociar amb els agents implicats en la CD i la capacitat de donar suport emocional davant les adversitats. Destacant aquestes competències, es reforça l'argument de la importància de percebre suport social durant la carrera esportiva, no únicament en el nivell esportiu sinó en els altres nivells de la vida de l'esportista.

Davant les demandes que suposa gestionar la CD durant la concurrència de la TBU i la TJS, el segon estudi explora les competències percebudes com més importants per gestionar escenaris demandants específics de la CD en cada moment de la formació acadèmica (i.e., ESO, batxillerat i universitat). D'acord amb la interpretació dels resultats d'aquest estudi, es mostren un conjunt de competències específiques i transversals de cada grup en els dos escenaris estudiats. Aquestes divergències en les competències poden

anar associades a les demandes de la CD específiques de cada etapa acadèmica (Chamorro et al., 2015; MacNamara i Collins, 2010; Wylleman i Reints, 2010) i al fet d'haver gestionat satisfactòriament les diferents transicions de carrera (Wylleman i Lavallee, 2004).

Pel que fa a les competències específiques de cada grup estudiat, els esportistes durant l'ESO destaquen la "Capacitat per afrontar l'estrès en l'esport i els estudis". Aquest fet pot anar associat a l'etapa primerenca de la CD en la que estan, lligat a les demandes pròpies de l'adolescència (Torregrosa et al., 2004). En el cas dels esportistes que desenvolupen la CD en el batxillerat, la competència percebuda com més important en els dos escenaris estudiats fa referència a la capacitat de prioritzar. D'acord amb la definició que fa Stambulova et al. (2015) del concepte d'equilibri de CD, cal prioritzar el nivell acadèmic o esportiu, depenent del moment específic en el que estiguin. En el grup dels esportistes del batxillerat, el nivell esportiu pot coincidir amb la darrera etapa de júnior, mentre que a nivell acadèmic poc coincidir amb les proves d'accés a la universitat. Per últim, els esportistes que estudien a la universitat van percebre, en els dos escenaris estudiats la "Predisposició de fer sacrificis". Això pot anar relacionat amb estudis previs (Giacobbi et al., 2004; Vilanova i Puig, 2013), mostrant que després de la TBU, els esportistes han de realitzar un seguit de sacrificis per poder continuar amb la seva CD (e.g., acabar la carrera universitària amb més anys). D'altra banda, cal destacar la competència transversal que s'ha percebut com la més important en els dos escenaris. Aquesta competència fa referència a la "Dedicació i treball dur en l'esport i els estudis". Això estaria relacionat a l'alta inversió d'hores que s'ha de fer a l'esport d'alt rendiment i, a més, poder continuar desenvolupant la seva carrera acadèmica (Aquilina, 2013; López de Subijana et al., 2015).

Fortaleses, limitacions i línies futures

Una de les fortaleses d'aquest treball ha sigut abordar-ho des d'una metodologia mixta. L'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment s'ha dut a terme a partir d'un disseny qualitatiu longitudinal (Guidotti, Cortis i Capranica, 2015; Holland, Thomson i Henderson, 2006), permetent tenir una visió completa de la TBU, entenent-la com un procés (Stambulova i Alfermann, 2007; Stambulova et al., 2009) i veure quin paper juguen alguns recursos depenent dels models de trajectòria seguits pels esportistes (Torregrosa et al., 2015). En canvi, l'estudi de competències d'esportistes d'alt rendiment de l'institut a la universitat s'ha realitzat a partir d'un enfocament quantitatiu. D'aquesta manera s'ha ampliat el coneixement en relació a la utilització d'instruments quantitatius per mesurar les competències que requereixen els esportistes per dur a terme la CD de forma satisfactòria (De Brandt, 2017; Defruyt et al., en revisió).

D'altra banda, cal destacar algunes limitacions amb l'objectiu de que futures investigacions les puguin evitar seguint l'estela del que aquí s'ha mostrat. Una de les limitacions d'aquesta tesi doctoral fa referència a la manca d'aprofundiment en altres variables que poden ser rellevants a l'hora d'estudiar la TBU o les competències que necessiten els esportistes en cada etapa de la CD (e.g., gènere, tipus d'esport i el rendiment esportiu o acadèmic). No obstant, hem considerat representatius els contextos estudiats dels esportistes que participaren en ambdós estudis per la generalització de les nostres troballes. En aquest sentit, seria interessant que futures investigacions puguin estudiar la TBU des d'una visió de gènere o depenent del tipus d'esport (e.g., individual i d'equip).

Una altra limitació a destacar en l'estudi de la transició a la universitat d'esportistes d'alt rendiment, és que únicament es van dur a terme dues recollides de dades amb una període de 12 mesos de diferència. En aquest sentit, alguns estudis recents plantegen quatre etapes clau durant la TBU (Perez-Rivases et al., 2017) que serien: (1)

preparació, (2) immersió, (3) aprenentatge i, (4) adaptació. Per tant, si s'haguessin dut a terme altres recollides de dades s'haguessin pogut destacar altres canvis en relació als recursos estudiats. En futurs estudis sobre processos transicionals, es recomana augmentar el nombre de recollida de dades per poder aprofundir en les variables que es vagin a estudiar.

Conclusions

Aquesta tesi doctoral mostra els recursos i competències per dur a terme una CD en l'alt rendiment. Si bé és cert que aquest treball s'estructura en dos estudis diferents i des d'aproximacions metodològiques distintes, ambdós estudis es complementen a explorar quins són els recursos i les competències més importants per poder compaginar l'esport d'alt rendiment amb la formació acadèmica-vocacional en etapes específiques de carrera. A continuació es detallen les conclusions que s'extreuen de cada treball que compon aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, cal destacar que aquesta tesi mostra com els canvis produïts durant la TBU en el nivell acadèmic produeixen canvis en els altres nivells de la vida de l'esportista i ser un punt d'inflexió en la carrera esportiva i/o acadèmica (i.e., continuar amb la CD, elegir els estudis o elegir l'esport). De la mateixa manera ocorre durant els canvis produïts de la TJS en el nivell esportiu, que poden ser responsables dels canvis que es donen en altres nivells (Chamorro et al., 2015). A més, és possible que durant la TBU en el nivell acadèmic també ocorri la TJS en el nivell esportiu, ambdues transicions associades a un seguit de demandes, fent evident la importància de la competència relacionada amb la dedicació i el treball dur per tenir èxit en l'esport i els estudis. En aquesta línia, cal destacar que en alguns moments de la CD serà una prioritat el nivell acadèmic i, en altres moments el nivell esportiu. Per tant, si l'esportista aconsegueix

mantenir-se en un model de CD durant la carrera esportiva podrà comptar amb els beneficis associats a la mateixa.

En segon lloc destacar que, durant el batxillerat, els esportistes que desenvolupen una CD en un CTE perceben nombrosos recursos per compaginar l'esport amb els estudis. El fet de saber que després de la TBU hauran de portar a terme una CD de forma més autònoma, els hi genera un seguit de pors (e.g., la creença d'incompatibilitat i haver de deixar l'esport). Per tant, aquest estudi suggereix la preparació a consciència de la TBU durant el batxillerat, aclarint tots els dubtes que puguin generar pors i incerteses als esportistes i poder afrontar la TBU de forma exitosa. En aquest sentit, per millorar els processos transicionals de la carrera esportiva en general i de la TBU en particular, seria interessant tenir el suport per part d'un ACD durant tot el procés. Seria adient que el suport d'aquest professional estigués disponible durant les diferents etapes que conformen la TBU (i.e., preparació, immersió, aprenentatge i adaptació; Perez-Rivases et al., 2017).

En tercer lloc, aquesta tesi mostra la pèrdua sobtada de recursos per compaginar la CD després de fer TBU des d'un CTE a la universitat. Per tant, es reforça la idea de treballar a partir de potenciar l'autonomia dels esportistes durant el batxillerat i les etapes prèvies de la formació perquè puguin prendre decisions adients a l'hora de gestionar la TBU. A més, les competències percebudes com més importants pels esportistes són diferents depenent de l'etapa acadèmica en la que estiguin desenvolupant la CD. Per tant, l'ACD podria treballar aquestes competències de forma individualitzada, considerant tots els nivells de la vida de l'esportista. Aquesta aproximació d'individualitzar l'assessorament afirma que cada persona és única i diferent a la resta, per tant, l'assessorament que s'apliqui ha d'adaptar-se a les seves característiques individuals, tant internes com externes. Per poder acompanyar als esportistes de forma satisfactòria durant

la CD resultarà imprescindible conèixer detalladament les qualitats i potencialitats de cada persona mitjançant un profund anàlisi.

En quart lloc, portar a terme una CD en l'alt rendiment requereix d'un seguit de recursos i competències depenent de l'etapa acadèmica en la que l'estiguin desenvolupant. Considerant que la present tesi doctoral s'emmarca dintre del model holístic de carrera esportiva (Wylleman, Reint i De Knop, 2013), la visió vertical del model ens ha permès tenir en consideració les transicions que ocorren en el mateix període de temps (i.e., la TBU i la TJS). Per tant, els recursos i competències que es desprenen d'aquest treball s'haurien d'aplicar en tots els nivells de la vida de l'esportiva per poder desenvolupar una CD satisfactòria. Això implica que no s'han de desenvolupar únicament en els nivells directament implicats en la CD (i.e., esportiu i acadèmic), sinó també treballar-los atenent la resta de nivells del model holístic de carrera esportiva (i.e., individual, psicosocial i econòmic).

Referències

- Alcaraz, S. (2014). *La influencia del contexto social sobre la motivación de entrenadores y deportistas: Una visión desde la teoría de la autodeterminación*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain.
- Alfermann, D., i Stambulova, N. (2007). Career transitions and career termination. A G. Tenenbaum i R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 712-736). New York: Wiley.
- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30, 374–392. <http://dx.doi.org/10.1080/09523367.2013.765723>
- Bengtsson, S., i Johnson, U. (2012). Time, Money and suport: Student-athlete transition to high achievement sport. *Athletic Insight*, 4(2), 97-114.
- Blom, L. C., Visek, A. J., i Harris, B. S. (2013). Triangulation in youth sport: Healthy partnerships among parents, coaches and practitioners. *Journal of Sport Psychology in Action*, 4, 86-96.
- Bloom, B. S., i Sosniak, L. A. (1985). Developing talent in young people. Estats Units. Ballantine.
- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3,77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706 qp063oa>.
- Brown, D. J., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A. i Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78–90.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.002>
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal*

of mixed methods research, 1(1), 8-22.

<http://dx.doi:10.1177/2345678906290531>

- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez-Miguel, P. A., i Sánchez-Oliva, D. (2015). Desafíos en la transición a la élite del fútbol: recursos de afrontamiento en chicos y chicas. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y el Deporte*, 10, 113–119.
- Cosh, S., i Tully, P. J. (2015). Stressors, coping, and support mechanisms for student athletes combining elite sport and tertiary education: Implications for practice. *The Sport Psychologist*, 29, 120–133.
- <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2014-0102>
- Cruz, J., Mora, À., Sousa, C., i Alcaraz, S. (2016). Effects of an individualized program on coaches' observed and perceived behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 137-144.
- De Bosscher, V., Bingham, J., i Shibli, S. (2008). *The Global Sporting Arms Race: An International Comparative Study on Sports Policy Factors Leading to International Sporting Success*. Meyer and Meyer Sport. Verlag.
- De Brandt, K. (2017). *A holistic perspective on student-athletes dual career demands, competencies and outcomes*. (Tesi doctoral). Vrije Universiteit Brussel, Bursel·les, Bèlgica.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrosa, M., Lavallee, D., Schipper-van Veldhoven, N. i Defuyt, S (2017). Measuring European athletes' dual career competency: Development and initial validation of the Dual Career Competency Questionnaire for Athletes (DCCQ-A). *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 28-33.
- European Commission. (2012). *EU guidelines on dual careers of athletes:*

Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport. European Commission. Education, Culture and Sport. Retrieved November 20, 2013 from:

<http://ec.europa.eu/sport/library/documents/c3/dual-career-guidelines-final.pdf>.

Defruyt, S., Wylleman, P., Stambulova, N., Cecic Erpic, S., i De Brandt K.

Competences of dual career support providers: a scenario-specific perspective.

Manuscrito en preparaci3n

Giacobbi, P.R.Jr., Lynn, T.K., Wetherington, J.M., Jenkins, J., Bodendorf,

M., i Langley, B. (2004). Stress and coping during the transition to university for first-year female athletes. *The Sport Psychologist*, 18, 1-20.

Gledhill, A., i Harwood, C. (2015). A holistic perspective on career development in UK

female soccer players: A negative case analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 65–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.003>

Gould, D., i Carson, S. (2008). Life skills development through sport:

Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58–78. http://doi:10.1080/1750_9840701834573

Grossmann, B., i Lames, M. (2015). From Talent to Professional Football –

Youthism in German Football. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 10, 1103–1113.

Guidotti, F., Cortis, C., i Capranica, L. (2015). Dual Career of European

Student-Athletes: A Systematic Literature Review. *Kinesiologia Slovenica*, 20, 5–20.

Holland, J., Thomson, R., y Henderson, S. (2006). Qualitative longitudinal research: A discussion paper. London: London South Bank University.

Hollings, S. C., Mallett, C. J., y Hume, P. A. (2014). The Transition from Elite Junior

- Track-and-Field Athlete to Successful Senior Athlete: Why Some Do, Why Others Don't. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 9, 457–472. <http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.9.3.457>
- Hong, H. J., i Coffee, P. (2018). A psycho-educational curriculum for sport career transition practitioners: development and evaluation. *European Sport Management Quarterly*, 18(3), 287-306.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., i Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M.T., i Visscher, C. (2009). Talented athletes and acadèmic achievements: A comparison over 14 years. *High Ability Studies*, 20:1, 55-64. <http://dx.doi:10.1080/13598130902863691>
- Knowles A.M., Lorimer, R. (2014). A case study of an athlete's experience of multiple changeevents moving between team and individual sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 197-210.
- Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: a prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 85-89.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social suport. In N. Lin, A. Dean, i W. M. Ensel (Eds), *Social suport, life events, and depression* (pp. 17-30. Orlandim FL: Academic.
- López de Subijana, C., Barriopedro, M., i Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 57–64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- MacNamara, Á., i Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercice*, 11, 353–362. <http://dx.doi:10.1016/j.psychsport.2010.04.003>
- Mateu, P., Vilanova, A., y Andrés, A. (2017). Evaluación de un programa de carrera

- dual en el INEFC de Barcelona: Niveles de satisfacción y propuestas de mejora. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418 (Supl.), 121-128
- Pallarès, S., Azócar, F., Torregrosa, M., Selva, C., i Ramis, Y. (2011). Modelos de trayectoria deportiva en waterpolo y su implicación en la transición hacia una carrera profesional alternativa. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*. 6, 93-103. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v6i17.36>.
- Park, S., Lavalley, D., i Tod, D. (2012). Athletes' career transition out of sport: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6, 22–53. [doi:10.1080/1750984X.2012.687053](https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.687053)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearson, R. E., i Petitpas, A. J. (1990). Transitions of athletes: Developmental and preventive perspectives. *Journal of counseling and development*, 69(1), 7-10.
- Perez-Rivases, A., Torregrosa, M., Pallarès, S., Viladrich, M.C., i Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad de deportistas mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 102-107.
- Puig, N., i Vilanova, A. (2006). Deportistas Olímpicos y estrategias de inserción laboral. Propuesta teórica, metodológica y avance de resultados [Olympic athletes and labor insertion strategies. Theoretical and methodological proposals, and advancement of results]. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 63-83.
- Pummell, B., Harwood, C., i Lavalley, D. (2008). Jumping to the next level: A qualitative examination of within-career transition in adolescent event riders. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 427-447.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., i Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía

- generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- Regüela, S. (2011). *Programa excel·lència i transicions (ÈXITS). El projecte personal com a eina per afrontar les transicions de la carrera esportiva*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain.
- Robbins, J. E., i Rosenfeld, L. B. (2001). Athletes' perceptions of social support provided by their head coach, assistant coach, and athletic trainer, pre-injury and during rehabilitation. *Journal of Sport Behavior*, 24(3), 277.
- Rossmann, G. B., i Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation review*, 9(5), 627-643.
- Samuel, R.D., Tenenbaum, G., Mangel, E., Virshupski, R., Chen, T., i Badir, A. (2015). Athletes' experiences of severe injuries as a career-change event. *Journal of Sport Psychology in Action*, 6(2), 99-120.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., i Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Stambulova, N. (2000). Athlete's crises: A developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 584-601.
- Stambulova, N. (2003). Symptoms of a crisis-transition: A grounded theory study. In N. Hassmén (Ed.) *SIPF Yearbook 2003* (pp. 97-109). Örebro: Örebro University.
- Stambulova, N. (2010). Counseling athletes in career transitions: The five-step career planning strategy. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(2), 95-105.

- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., i Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395–412.
- Stambulova, N., Engström, C., Franck, A., Linnér, L. i Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 4–14.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Stambulova, N. i Wylleman, P. (2014) Athletes' career development and transitions. In Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology. Edited by Papaioannou A, Hackfort D. Routledge; 2014:605-621.
- Tekavc, J., Wylleman, P. i Cecić Erpič, S. (2015). Perceptions of dual Career development among elite level swimmers and basketball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.002>
- Torregrosa, M., Boixadós, M., Valiente, L., i Cruz, J. (2004). Elite athletes' image of retirement: the way to relocation in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 35-43. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00052-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00052-3).
- Torregrosa, M., Chamorro, J. L., y Ramis, y. (2016). Transición de júnior a sénior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1, 1-11.
<https://doi.org/10.5093/rpadef2016a6>
- Torregrosa, M., Perez-Rivases, A., Ramis, Y., i Pallarès, S. (2015). Dual Career of Spanish Female Athletes: an obligation that became an advantage. In O. Schmid i R. Seiler (Eds.), *Sport Psychology. Theories and Applications for Performance, Health and Humanity* (p.16). Bern: University of Bern.
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarès, S., Azócar, F., i Selva, C. (2015). Olympic athletes

back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21 (Special Issue), 50-56.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>.

- Torregrosa, M., Sánchez, X. i Cruz, J. (2004). El rol del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de elite. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 215-228.
- Vanden Auweele, Y., De Martelaer, K., Rzewnicki, R., De Knop, P., i Wylleman, P. (2004). Parents and coaches: A help or harm? Affective outcomes for children in sport. In Y. Vanden Auweele (Ed.), *Ethics in youth sport*. Leuven, Belgium: Lannoocampus.
- Vilanova, A., i Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 61–68.
- Wylleman, P., De Brandt, K., y Defruyt, S. (2017). GEES Handbook for Dual Career Support Providers (ACDs). Retrieved from:
<https://fr.calameo.com/read/00327932663bf25f63ffb>
- Wylleman, P. i Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. En A. M. Weiss (Ed.), *Developmental sport psychology* (pp. 503-524). Morgantown, WV: *Fitness Information Technology*.
- Wylleman, P., Reints, A., i De Knop, P. (2013). A developmental and holistic perspective on athletic career development. In P. Sotiradou y V. De Bosscher (Eds.), *Managing High Performance Sport* (pp. 159-182). New York, NY: Routledge.
- Wylleman, P., Reints, A., i Wanters, A. (2007). Swimmers' and coaches' perception of

- transitional changes after selection for an elite sports swimming school. In Y. Theodorakis, M. Goudas, i A. Papaioannou (Eds.) Book of abstracts; the 12th
- Wylleman, P. i Reints, A., 2010. A lifespan perspective on the career of talented and elite athletes: perspectives on high-intensity sports. *Scandinavian journal of medicine and science in sports*, 20 (s2), 88–94.
- Wylleman, P., Rosier, N., De Brandt, K., i De Knop, P. (2016). Coaching Athletes through Career Transitions. In R. Thelwell, C. Harwood, i I. Greenlees (Eds.), *The psychology of sports coaching: research and practice* (p. 290). Abingdon: Routledge.

Annexes

Annex 1: Miró, S., Ramis, Y., i Torregrosa, M. (2016, març). La carrera dual en el bachillerato y en la universidad: un estudio de seguimiento. Pòster presentat al XV Congrés Nacional de Psicologia de l'Actividad Física i de l'Esport, València, Espanya.

Annex 2: Miró, S., Torregrosa, M., i Ramis, Y. (2015, octubre). Anticipated fears of losing the resources: the transition from regional elite school to university. Pòster presentat al XI Congrés de la Xarxa Europea de Joves Especialistes en Psicologia de l'Esport (ENYSSP), Girona, Espanya.

Annex 1: La carrera dual en el bachillerato y en la universidad: un estudio de seguimiento.

La Carrera Dual en el bachillerato y en la Universidad: Un estudio de seguimiento

Miro, S., Ramis, Y., y Torregrosa, M.
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Llevar a cabo una Carrera Dual (CD) durante la carrera deportiva tiene numerosos beneficios; desarrolla múltiples identidades personales, mejora la planificación de la carrera y ayuda a afrontar la transición de júnior a sénior (Stambulova, Engström, Frank, Linnér y Lindahl, 2015). Por otro lado, la mala gestión de la CD puede implicar estrés y/o abandono deportivo o académico (Cosh y Tully, 2015; Pummell, Hadwood y Lavallee, 2008).

De acuerdo con el Consejo Superior de Deportes (2014), los deportistas que compaginan el deporte con el bachillerato en instalaciones para el desarrollo del deporte de alto nivel (e.g., Centros de Tecnificación Deportiva) disponen de múltiples recursos para llevar a cabo una CD. No obstante, estudios anteriores con enfoques transversales señalaron que los deportistas se encontraban numerosas barreras para compaginar la carrera deportiva con los estudios universitarios (Vilanova y Puig, 2013; de Subijana, Barriopedro y Conde, 2015).

Basándonos en el modelo holístico de carrera deportiva (Wylleman, Reints y de Knop, 2013) el objetivo de este estudio fue examinar, con un estudio de seguimiento, las barreras y los facilitadores percibidos por los deportistas para llevar a cabo una CD en el bachillerato y en la Universidad.

MÉTODO

Diez jóvenes deportistas (siete chicos y tres chicas) fueron entrevistados dos veces en un lapso de 12 meses de diferencia. Durante la primera entrevista los deportistas estaban concentrados en un Centro de Tecnificación Deportiva cursando segundo de bachillerato; en la segunda entrevista los deportistas habían realizado la transición a la Universidad. Las entrevistas duraron entre 25 y 40 minutos y fueron transcritas verbatim. El análisis de los datos se llevó a cabo usando el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006) con una aproximación inductiva-deductiva.

RESULTADOS

| Temas | CD en el bachillerato | | CD en la Universidad | |
|-------------|---|--|--|---|
| | Barrera | Facilitadores | Barreras | Facilitadores |
| DEPORTIVO | Alta intensidad del entrenamiento | Profesionalidad Buenos resultados deportivos Participación en competiciones Calidad de los entrenamientos | Alta intensidad del entrenamiento Perder horas de entrenamiento | Compatibilizar el deporte con los estudios Expectativas de tener buenos resultados |
| ACADÉMICO | Exigencia del bachillerato (Pruebas de acceso a la Universidad) | Flexibilidad de horarios (e.g., clases y exámenes) Facilidad del acceso a la universidad | Alto volumen de clases, trabajos y exámenes Ambiente poco estructurado Hacer trabajos grupales Malos resultados académicos Matricularse de muchas asignaturas Perder horas de estudio | Compatibilizar los estudios con el deporte Horarios continuados Matricularse de pocas asignaturas |
| PSICOSOCIAL | Poca vida social | Padres Entrenadores Amigos Personal cualificado (e.g., médicos, psicólogos, dietistas, fisioterapeutas) | Entrenar sin compañeros Discontinuidad del entrenador Poca vida social | Padres Entrenadores Compañeros de entrenamiento Amigos |
| INDIVIDUAL | Cansancio | Planificación Rutina Gestión del tiempo Maduración personal Independencia | No planificación de la carrera deportiva y/o académica Poca información Falta de rutina Mala gestión del tiempo | Independencia Autonomía Responsabilidad Buena gestión del tiempo |
| ECONÓMICO | | Necesidades económicas cubiertas | Coste elevado del material y de las competiciones | Iniciarse en la carrera laboral (Ingresos propios) Padres Equipos Patrocinadores |

DISCUSIÓN

Los resultados principales de este estudio se centran en la discrepancia entre los facilitadores percibidos por los deportistas para llevar a cabo una CD en el bachillerato (Consejo Superior de Deportes, 2014), frente a las barreras encontradas para llevar una CD en la Universidad (de Subijana et al., 2015). El modelo holístico de carrera deportiva no permite considerar todos los ámbitos que rodean al deportista, dejando ver la complejidad de esta transición normativa (Pummell et al., 2008). La pérdida de facilitadores y el aumento de barreras encontradas en la Universidad puede dificultar la gestión de la CD, pudiendo provocar estrés y/o abandonos deportivos o académicos (Pummell et al., 2008). El estudio de seguimiento nos permite tener una visión más completa de cómo los deportistas perciben las barreras y los facilitadores en el bachillerato y en la Universidad.

Es fundamental planificar la carrera deportiva y académica en el bachillerato, ya que les puede ayudar a reducir la ansiedad y a percibir mayor control sobre la transición (Pummell et al., 2008). Las recomendaciones que se extraen de este estudio se centran en preparar a los deportistas durante el bachillerato (e.g., estrategias individualizadas) para optimizar la gestión de la CD durante la Universidad (Vilanova y Puig, 2013).

REFERENCIAS

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Consejo Superior de Deportes, 2014. Censo nacional de instalaciones deportivas. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/instalaciones>
- De Subijana, C. L., Barriopedro, M., y Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64.
- Pummell, B., Harwood, C., y Lavallee, D. (2008). Jumping to the next level: A qualitative examination of within-career transition in adolescent event riders. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 427-447.
- Stambulova, N. B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., y Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 4-14.
- Vilanova, A., y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 61-68.
- Wylleman, P., Reints, A., y De Knop, P. (2013). A developmental and holistic perspective on athletic career development. En P. Sotiropoulos y V. De Bosscher (Eds.), *Managing High Performance Sport* (pp. 159-182). New York, NY: Routledge.

Annex 2: Anticipated fears of losing the resources: the transition from regional elite school to university.

Anticipated fears of losing the resources: the transition from Regional Elite School to University

Miro, S., Torregrosa, M. & Ramis, Y.
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCTION

In Spain there are 14 Regional Elite Schools (RES) to help young elite athletes (from 13 to 18) to combine the academic sphere with elite sport (Consejo Superior de Deportes, 2014). To achieve this, AES provide some resources, both in the athletic and academic sphere (e.g., flexible schedule or quality of training) and in other areas of their lives (e.g., psychological and medical support).

The study of the anticipated fears during the final stage in an RES is relevant because it can be simultaneous with other normative transitions (e.g., junior to senior or high school to university). Using a prospective view for the study of the different athletic career stages, it can help to better understanding of different career transitions (Torregrosa, Boixados, Valiente & Cruz, 2004).

Framed on the developmental holistic model of the athletic career (Wylleman, Reints and De Knop, 2013), **the aim of this qualitative study is to examine the anticipated fears of losing the RES' resources before leaving itself.**

METHOD

Fourteen adolescents elite athletes from 17 to 18 years old participated in this qualitative study (10 boys and 4 girls) during the last 4 month in a RES. They practiced different sports (i.e., basketball, cycling, kayaking, motocross, motorcycling, rugby, swimming, tennis, track and field, triathlon & volleyball) and they competed at National (n=14) and International level (n=3). For them it was the last year in RES and they were all preparing for the exam to join the university. Interviews lasted between 25 and 40 min each and were transcribed verbatim. Data analysis was conducted using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) with an inductive-deductive approach.

RESULTS

FEARS

| | | |
|----------------|--|--|
| ATHLETIC | • Not getting performance expectations | A10: <i>If I train three hours every day, I think I have to feel an improvement. Better said, if I go to a competition and during the race I have to withdraw or I get injured frequently, I have no place in this sport.</i> |
| | • Quitting the sport | A9: <i>Next year I want to study at the university and train hard, but I think I will have to leave aside the sport. The universities don't adapt the sport with studies.</i> |
| ACADEMIC | • Can't combine sport and studies | A13: <i>The university is very demanding. If you don't work every day, you can't pass the course. For this reason, I don't know if I could combine both. The university isn't like here (at RES). I don't know how I will do it".</i> |
| | • Academic demands | A5: <i>I would like to combine studies with sport. But if I go to the University will have to do more duties, more jobs and I will have less time than now.</i> |
| PSYCHO-SOCIAL | • No other athletes in the classroom | A1: <i>"I don't think people from university are athletic as here (at RES). Perhaps, I will have thoughts on quitting the sport because my university colleagues do not play sports. They will have more free time to go out and party... maybe after I will get the feeling of wanting to give up the sport."</i> |
| PSYCHO-LOGICAL | • Take important decisions | A1: <i>"Next year is a difficult question. I want to study, pass the university entrance examination and keep studying. Later, maybe I decide or I think it's appropriate to leave school to focus on my sport."</i> |
| | • Unknown new lifestyle | A13: <i>Your life is in here (at RES) and after all everything is related to the sport. Therefore, next year, when I go to the university, I know it will cost me to adapt to a new life style.</i> |

DISCUSSION

The results show that the anticipated fears not only were in relation with losing the resources from RES, but furthermore, the fears were in relation with the changes that can report the other normative transitions (e.g., transition to university). The financial level didn't emerge as one of the anticipated fear of losing the RES' resources. During this age, the financial level is usually covered by parents. (Wylleman, Reints & Knop, 2013).

According to de Subijana, Barriopedro & Conde (2015), student-athletes in Spain have several problems to combine elite sport with the normalized educational (e.g., University). The study of the anticipated fears (i.e., prospective view) is relevant to contribute a better understanding of career transitions in sport and can improve the elite athletes' assistance during their athletic career (Torregrosa, Boixados, Valiente & Cruz, 2004).

It is crucial an early detection and a pre-transition planning because it can help reduce the anxiety, give more perceived control, and not become experienced as a crisis (MacNamara & Collins, 2010). These findings add knowledge to the limited literature on the anticipated fears of Spanish athletes and can provide knowledge to improve assistance to elite-athletes during their final stage at RES.

REFERENCES

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Consejo Superior de Deportes. 2014. Censo nacional de instalaciones deportivas. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/instalaciones>
- de Subijana, C. L., Barriopedro, M., & Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64.
- MacNamara, Á., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 353-362.
- Torregrosa, M., Boixados, M., Valiente, L., & Cruz, J. (2004). Elite athletes' image of retirement: the way to relocation in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 35-43.
- Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). A developmental and holistic perspective on athletic career development. In P. Sotiropoulos & V. De Bosscher (Eds.), *Managing High Performance Sport* (pp. 159-182). New York, NY: Routledge.

