



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

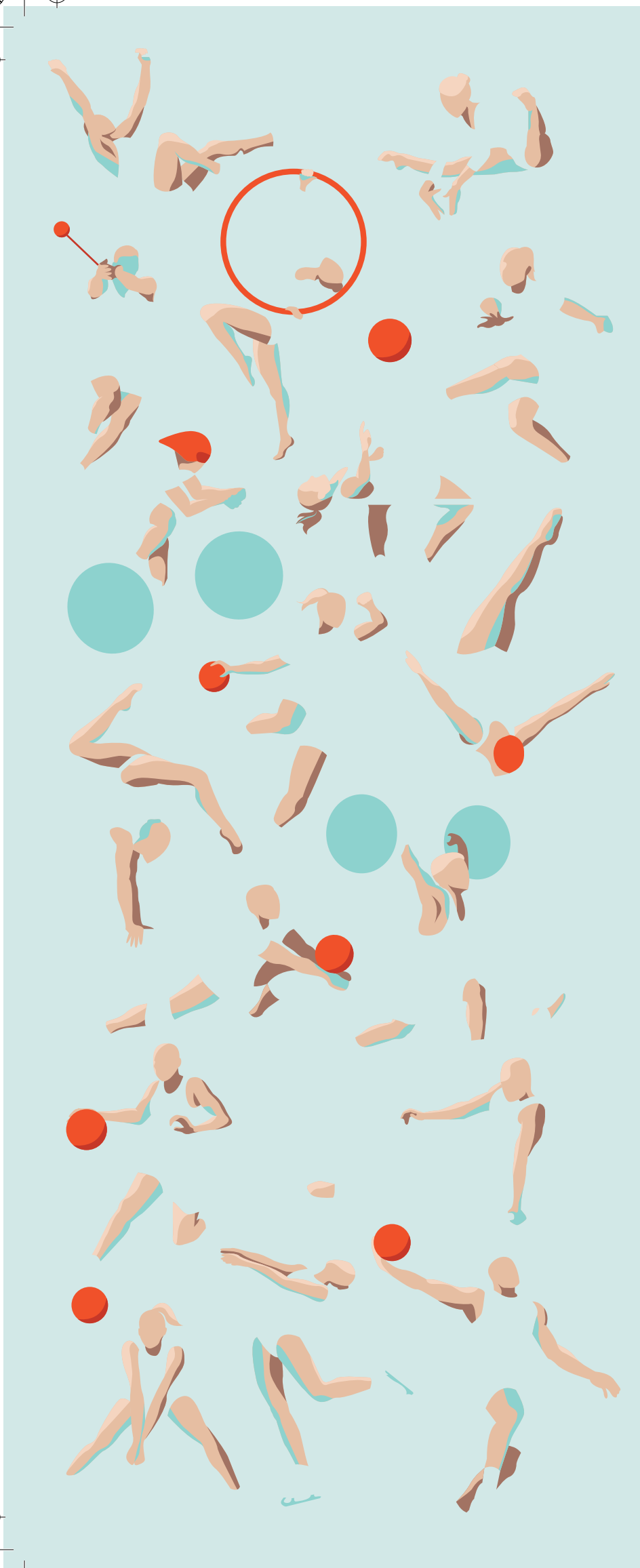
## La carrera dual de estudiantes-deportistas. Una aproximación multidisciplinar

Pau Mateu Samblás

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



# LA CARRERA DUAL DE ESTUDIANTES-DEPORTISTAS. UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR

*Tesis doctoral, Barcelona 2020*

Pau Mateu Samblás

Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació  
Institut Nacional d'Educació Física  
de Catalunya (INEFC)





**INEFC** Institut Nacional  
d'Educació Física  
de Catalunya



**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

Facultat d'Educació

**Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC)**

Centre de Barcelona

Programa de Doctorat

**Activitat Física, Educació Física i Esport**

**LA CARRERA DUAL DE ESTUDIANTES-DEPORTISTAS**

**UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR**

Tesi doctoral presentada per:

**Pau Mateu Samblás**

Dirigida per:

**Dra. Anna Vilanova Soler**

**Dr. Eduard Inglés Yuba**

Per optar al títol de:

**Doctor per la Universitat de Barcelona**

Barcelona, 2020



A les persones que estimo.  
I a les persones que m'estimen.



Esta tesis doctoral ha sido realizada con el apoyo y financiación del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) y del Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE, 2017 SGR 1162), en el marco del proyecto “Dual Careers a Catalunya. Buscant sinèrgies entre el sistema educatiu i el sistema esportiu”, con código 2016 PINEFC 00001. Pau Mateu Samblás ha sido beneficiario de un contrato predoctoral vinculado a las ayudas para la contratación de personal investigador del INEFC.





– ¿Qué hay que hacer para ser feliz?

– Puedo responder, pero a título personal, no como sociólogo. Es necesario hacer lo poco que se pueda para cambiar las cosas. Sí, creo que es eso. Cada uno de nosotros tiene un pequeño margen de libertad. Cada uno tiene que hacer lo poco que pueda para escapar de las leyes, de las necesidades del determinismo.

Pierre Bourdieu en  
*La sociologie est un sport de combat*





## AGRAÏMENTS

---

He passat anys pensant en com seria el moment d'escriure aquestes línies. He somiat, adormit i despert, amb com seria el moment de mirar enrere i recordar tot allò viscut durant aquest període. He triat i ordenat les següents paraules de tal manera que, espero, facin justícia a tot el que sento, així com a totes les persones i les institucions que han contribuït a que aquesta tesi doctoral hagi passat de ser una idea a una realitat.

En primer lloc, voldria agrair profundament el temps i la sincera implicació de les persones entrevistades en dos dels estudis que componen aquesta tesi doctoral. D'una banda, als 13 coordinadors i coordinadores de programes universitaris de suport a la carrera dual, així com als i a les 11 estudiants-esportistes d'elit. Gràcies per compartir amb mi les vostres experiències, les vostres percepcions, les vostres esperances i neguits. Aquest projecte no hauria anat enlloc sense la vostra participació.

Als meus directors de tesi, la Dra. Anna Vilanova i el Dr. Eduard Inglés. A tu, Anna, per haver-me donat l'oportunitat de treballar amb tu. Per haver confiat en mi des del primer moment, sense pràcticament conèixer-nos. Per donar-me autonomia. Per espavilar-me quan baixava els braços, per tots els impagables aprenentatges professionals i personals. Per fer-me créixer. Per l'entusiasme que transmits. A tu, Edu, per haver-me descobert el món de la recerca social aplicada a l'activitat física i l'esport. Per ensenyar-me a estimar el que faig i transmetre'm la passió per la investigació. Per haver-me tranquil·litzat i escoltat quan més ho necessitava. Pels in comptables consells. Per fer-me sentir valuós i inspirar-me per a ser millor quan les meves perspectives vitals eren mínimes. Infinites gràcies als dos pel vostre temps, per la vostra dedicació, per tot el que heu aportat al treball i a mi mateix. Per haver donat el millor de vosaltres. Per tot allò compartit. Per ser els meus referents. Per haver-me demostrat que joventut i saviesa no són termes contradictoris. Pel privilegi de poder dir-vos amics.

A tot l'equip investigador del GISEAFE, i molt especialment als germans i germanes d'armes del Laboratori d'Investigació Social i Educativa amb els que he compartit les alegries, tristeses, contradiccions i somnis que caracteritzen aquesta etapa, dintre i fora de l'INEFC: Ingrid, Joan, Clara, Joana, Aaron, Edgar i Sergi. També a la gent del laboratori del costat: Víctor, Bruno, Sergi, Lluc, Maria Ángeles i Carla. A l'anterior generació de doctorands i doctorandes que em van acollir i acompanyar durant els meus primers dies com a alumne de màster: Víctor, Pedrona, Mary i Carlos. A la Dra. Nuria Puig, per obrir el camí de la recerca social aplicada a l'esport a l'INEFC. A la Dra. Ana Andrés, per tot suport quan feia les meves primeres passes en aquest món.

A l'INEFC, perquè m'és impossible imaginar un lloc en el que hagués estat millor durant aquests anys. Per haver-me acollit primer com a estudiant, com a becari a Gestió Acadèmica i a l'Observatori Català de l'Esport, com a investigador predoctoral i com a professor. Pel contracte que m'ha permès tenir una dedicació exclusiva a l'elaboració d'aquesta tesi. Pels ajuts econòmics que m'han permès fer part del treball a l'estranger, publicar els articles de la tesi, i fer difusió de la nostra recerca tant a congressos d'àmbit estatal com internacional. A la Dra. Anna Vilanova i la Dra. Susanna Soler per fer-me sentir un professor més a l'assignatura de Sociologia i Història de l'Activitat Física i l'Esport. A la resta del professorat amb qui he compartit experiències, dubtes, debats i bons moments a l'aula, a espais de recerca, i a congressos i jornades. A tota la gent, des de la primera a la última persona, del Personal d'Administració i Serveis, particularment a l'equip que forma o ha format part del departament de Recerca i Innovació Docent al llarg d'aquests anys: Joan, Míriam, Maribel, Carme i Albert. A tota la gent de la casa amb qui he compartit activitats esportives com les sessions de bicicleta estàtica a les 7:00 del matí, els entrenaments de força al gimnàs de l'INEFC i a les Picornell, les sessions d'escalada, o els partits de voleibol. A l'alumnat a qui he tingut el privilegi de fer classe, tant a assignatures de grau com de màster, per tot el que m'heu ensenyat.

Al Dr. Miquel Torregrossa i a l'equip del GEPE, per les vegades que m'heu acollit a la UAB i les invitacions a vàries de les vostres activitats relacionades amb la carrera dual. Per transmetre'm la vostra saviesa, ajudant-me a entendre millor aquest camp de coneixement i, de pas, a entendre'm millor a mi mateix. Per oferir-me suport acadèmic i moral. Al Dr. Renato Marques, a l'equip del GEPESPE-RP i, en general, a la EEFERP-USP per la infinita qualitat acadèmica i humana, per acollir-me durant quatre mesos al Brasil i fer-me veure el món amb una perspectiva bourdieusiana. Pel tracte al llarg de tota l'estada de recerca, obrint-me les portes a una experiència acadèmica i vital que no oblidaré mai. A la Dra. Veerle De Bosscher per les dades facilitades del projecte SPLISS i totes les aportacions a l'estudi quantitatiu. A la Dra. Natalia Stambulova per aportar la seva inestimable experiència, claredat i rigor a nivell teòric i metodològic.

Als amics i amigues de Castelló: Pere, Ana, Marc, Àngela, Carles V., Carmen, Òscar, Delia, Javi, Mar, Teresa, Carlos, Carles F. i Diego. Per ser un valor segur, per estar sempre disposats i disposades a escoltar i a compartir, amb una cervesa a la mà i un somriure a la cara. Per les converses més profundes i les tonteries més grans. A tu, Paula, que et trobem tant a faltar. A amics com Jaume, Héctor, Patri, Isart, Dídac, Gustavo, i altres que no veig amb la freqüència que ens agradaria però que, quan ens trobem, tot flueix com en els vells temps.

A Ramon i a David, companys de pis i amics de l'INEFC de Lleida amb qui vaig passar tants bons moments durant el Grau en CAFE. Al nostre gos Gas, que mai ens va jutjar i sempre ens treia un somriure.

A Celia, per l'art que il·lustra la portada de la tesi.

Al judo, per ensenyar-me a aixecar després de cada caiguda. Per transmetre'm que la bellesa de la lluita rau en l'aprenentatge i l'autoconeixement, tant en la victòria com en la derrota. A tots i totes les meves companyes d'entrenament amb qui un dia vaig somiar en arribar a l'elit i, especialment, al meu sensei Pere Navarrete.

A webs i aplicacions com Sci-hub, Twitter o Telegram, entre altres, per democratitzar el coneixement i arribar on les bases de dades acadèmiques ortodoxes no ho fan. Als autors i autores que han escrit els articles i llibres sobre els que s'ha construït aquesta tesi. A tu, que l'estàs llegint, espero que trobis allò que busques.

Als llibres, pel·lícules, sèries i videojocs que m'han permès viure mil aventures.

A tu, Irene. Per omplir de llum els meus dies més foscos. Per haver estat en els millors i en els pitjors moments. Perquè compartir la vida i formar equip amb tu és el que em fa més feliç.

A ti, mamá, por haber hecho todo y más buscando lo mejor para tu mí. A tu, papà, per la teua paciència infinita i per la confiança. Gràcies als dos, per estimar-me i per haver estat sempre que us he necessitat.

A vosotros, yayos, por la dedicación y el sacrificio no solo hacia mí, sino hacia toda la familia, durante toda vuestra vida.

A tota la resta de la família, mantinguem més o menys el contacte, perquè sé que sempre podré comptar amb vosaltres.

En memòria del tio Use, del tio Pepe, del tio Mick i del tio Manolo. En record de l'àvia Concepción i de l'avi José. Gràcies per haver-me estimat, cadascú a la vostra manera.



## RESUM

La present tesi doctoral, constituïda com un compendi de tres publicacions, aborda el fenomen de la carrera dual adoptant enfocaments teòrics i metodològics plurals, fonamentats en disciplines tals com la sociologia, la gestió i la psicologia de l'esport.

El primer treball se centra en analitzar la mesura en la que el col·lectiu d'esportistes d'elit fa ús de diferents serveis acadèmics de suport a la carrera dual, així com en descriure la seva relació amb el nivell d'èxit esportiu internacional i el nivell educatiu assolit. En aquest estudi, emmarcat en el projecte SPLISS 2.0 i fonamentat en el model dels nou pilars de De Bosscher et al. (2006), 2160 esportistes de 13 estats/nacions van respondre el qüestionari estandarditzat *Elite Sport Climate Survey*. L'examen de les dades i la identificació de relacions entre les variables investigades es va realitzar per mitjà d'anàlisis descriptives i de correlacions, tant a nivell global com a nivell nacional/estatal. Els resultats globals mostren una relació positiva dèbil entre el nivell educatiu i el nivell d'èxit esportiu, i una relació positiva mínima entre la disponibilitat de serveis acadèmics de suport a la carrera dual i el nivell d'estudis. Tot i així, l'anàlisi per nacions/estats no mostra relacions significatives en la majoria dels casos. La investigació conclou que la promoció de les carreres duals és una responsabilitat moral de les nacions, i aconsella dur a terme més estudis similars en territoris que disposin de contextos semblants a nivell socioeconòmic i cultural.

La segona investigació realitzada es proposa conèixer les característiques organitzatives dels programes universitaris de suport al col·lectiu d'esportistes d'elit al sistema universitari de Catalunya. Partint de la teoria de sistemes oberts de Katz & Kahn (1978), es van analitzar deu programes universitaris de suport a la carrera dual per mitjà de dues tècniques complementàries. D'una banda, es van dur a terme entrevistes semiestructurades a 13 coordinadors i coordinadores. D'altra banda, es va analitzar el contingut existent als llocs web de cada universitat. Els resultats exposen diferents perfils d'estudiants-esportistes d'elit inscrits als programes. Altrament, es descriuen carències en àmbits com la disponibilitat de recursos, la planificació o la legislació existent. A més, s'aprecia una destacable influència per part d'elements com el professorat o el sistema europeu de graus universitaris. El treball conclou que la voluntat política, un context econòmic favorable i la col·laboració privada són elements a tenir en compte pel desenvolupament dels programes.

El tercer estudi busca investigar les principals demandes, barreres i recursos percebuts per estudiants-esportistes d'elit en les distintes fases de la seva transició de la educació secundària al grau universitari en ciències de l'activitat física i l'esport. Així mateix, pretén identificar les trajectòries seguides per aquest col·lectiu en funció de la importància subjectiva concedida a l'esport i a l'educació. Amb base en el model de transicions a la carrera esportiva de Stambulova (2003), el model holístic de la carrera esportiva de Wylleman, Reints & De Knop (2013), les fases de la transició a la universitat proposades per Pérez-Rivasés et al. (2017) i les trajectòries descrites per Pallarés et al. (2011) i Miró et al. (2018), 11 estudiants-esportistes que es trobaven en el seu segon i tercer any del grau universitari van participar en entrevistes semiestructurades. L'anàlisi temàtica deductiva-inductiva de les transcripcions va conduir a la formulació de tres temes: (a) qüestions generals de la transició a la universitat, (b) qüestions específiques de la transició al grau en ciències de l'activitat física i l'esport, i (c) trajectòries de la transició. Els resultats mostren que l'estret vincle entre l'esport i el contingut del grau universitari es percep com el principal recurs d'aquesta transició. Tot i així, aquesta relació tan propera entre ambdues àrees també es percep com una barrera important, donat que les assignatures pràctiques impliquen un

risc de lesió o de sobreentrenament que afecta tant al desenvolupament esportiu com a l'acadèmic. Així mateix, s'observa que la importància atorgada a l'esport i als estudis és variable al llarg dels diferents moments de la transició, fenomen que anomenem "trajectòries de transició fluides". L'estudi conclou proposant el disseny o millora, per part d'institucions educatives i/o organitzacions esportives, d'iniciatives orientades a facilitar la carrera dual en el context d'un títol universitari altament cobdiciat pel col·lectiu d'esportistes d'elit a Espanya.

Després de l'exposició de les tres investigacions que articulen la tesi doctoral, s'identifiquen potencials implicacions pràctiques de les mateixes, i es proposen futures línies de recerca que puguin donar continuïtat a la feina desenvolupada.



## RESUMEN

La presente tesis doctoral, constituida como un compendio de tres publicaciones, aborda el fenómeno de la carrera dual adoptando enfoques teóricos y metodológico plurales, fundamentados en disciplinas tales como la sociología, la gestión y la psicología del deporte.

El primer trabajo se centra en analizar la medida en la que el colectivo de deportistas de élite hace uso de diferentes servicios académicos de apoyo a la carrera dual, así como describir su relación con el nivel de éxito deportivo internacional y el nivel educativo alcanzado. En este estudio, enmarcado en el proyecto SPLISS 2.0 y fundamentado en el modelo de los nueve pilares de De Bosscher et al. (2006), 2160 deportistas de élite de 13 estados/naciones respondieron el cuestionario estandarizado *Elite Sport Climate Survey*. El examen de los datos y la identificación de relaciones entre las variables investigadas se realizó por medio de análisis descriptivos y de correlaciones, tanto a nivel global como a nivel nacional/estatal. Los resultados globales muestran una relación positiva débil entre el nivel educativo y el nivel de éxito deportivo, y una relación positiva mínima entre la disponibilidad de servicios académicos de apoyo a la carrera dual y el nivel de estudios. Sin embargo, el análisis por naciones/estados no muestra relaciones significativas en la mayoría de los casos. La investigación concluye que la promoción de las carreras duales es una responsabilidad moral de las naciones, y aconseja llevar a cabo más estudios similares en territorios que dispongan de contextos parecidos a nivel socioeconómico y cultural.

La segunda investigación realizada se propone conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. Partiendo de la teoría de sistemas abiertos de Katz & Kahn (1978), se analizaron diez programas universitarios de apoyo a la carrera dual por medio de dos técnicas complementarias. Por un lado, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 13 coordinadores y coordinadoras. Por otro lado, se analizó el contenido existente en los sitios web de cada universidad. Los resultados exponen diferentes perfiles de estudiantes-deportistas de élite inscritos en los programas. Por otro lado, se describen carencias en ámbitos como la disponibilidad de recursos, la planificación o la legislación existente. Además, se aprecia una destacable influencia por parte de elementos como el profesorado o el sistema europeo de grados universitarios. El trabajo concluye que la voluntad política, un contexto económico favorable y la colaboración privada son elementos a tener en cuenta para el desarrollo de los programas.

El tercer estudio busca investigar las principales demandas, barreras y recursos percibidos por estudiantes-deportistas de élite en las distintas fases de su transición de la educación secundaria al grado universitario en ciencias de la actividad física y el deporte. Asimismo, pretende identificar las trayectorias seguidas por este colectivo en función de la importancia subjetiva concedida al deporte y a la educación. Con base en el modelo de transiciones en la carrera deportiva de Stambulova (2003), el modelo holístico de la carrera deportiva de Wylleman, Reints & De Knop (2013), las fases de la transición a la universidad propuestas por Pérez-Rivasés et al. (2017) y las trayectorias descritas por Pallarés et al. (2011) y Miró et al. (2018), 11 estudiantes-deportistas que se encontraban en su segundo y tercer año del grado universitario participaron en entrevistas semiestructuradas. El análisis temático deductivo-inductivo de las transcripciones llevó a la formulación de tres temas: (a) cuestiones generales de la transición a la universidad, (b) cuestiones específicas de la transición al grado en ciencias de la actividad física y del deporte, y (c) trayectorias de la transición. Los resultados muestran que el estrecho

vínculo entre el deporte y el contenido del grado universitario se percibe como el principal recurso en esta transición. Sin embargo, esta relación tan próxima entre ambas áreas también se percibe como una barrera importante, en tanto que las asignaturas prácticas implican un riesgo de lesión o de sobreentrenamiento que afecta tanto al desarrollo deportivo como al académico. Asimismo, se observa que la importancia otorgada al deporte y a los estudios es variable a lo largo de los distintos momentos de la transición, fenómeno que denominamos “trayectorias de transición fluidas”. El estudio concluye proponiendo el diseño o mejora, por parte de instituciones educativas y/u organizaciones deportivas, de iniciativas orientadas a facilitar la carrera dual en el contexto de un título universitario altamente codiciado por el colectivo de deportistas de élite en España.

Tras la exposición de las tres investigaciones que articulan la tesis doctoral, se identifican potenciales implicaciones prácticas de las mismas, y se proponen futuras líneas de investigación que puedan dar continuidad al trabajo desarrollado.

## RESUMO

A presente tese doutoral, constituída como um compêndio de três publicações, trata o fenômeno da dupla carreira adotando abordagens teóricas e metodológicas plurais, baseadas em disciplinas como a sociologia, a gestão e a psicologia do esporte.

O primeiro trabalho tem como foco analisar até que ponto os esportistas de elite utilizam diferentes serviços acadêmicos de apoio para sua dupla carreira, além de descrever sua relação com o nível de sucesso esportivo internacional e o nível de educação alcançado. Neste estudo, que faz parte do projeto SPLISS 2.0 e se baseia no modelo dos nove pilares de De Bosscher et al. (2006), 2160 esportistas de elite de 13 estados/nações responderam ao questionário padronizado Elite Sport Climate Survey. O exame dos dados e a identificação das relações entre as variáveis investigadas foi realizado por meio de análises descritivas e de correlação, tanto a nível global como a nível nacional/estatal. Os resultados globais mostram uma relação positiva fraca entre o nível de educação e o nível de sucesso esportivo, e uma relação positiva mínima entre a disponibilidade de serviços acadêmico de apoio à carreira dupla e o nível de educação. No entanto, a análise por nações/estados não mostra relações significativas na maioria dos casos. A pesquisa conclui que a promoção da dupla carreira é uma responsabilidade moral das nações, e aconselha a realização de mais estudos similares em territórios com contextos socioeconômicos e culturais parecidos.

A segunda pesquisa realizada pretende conhecer as características organizacionais dos programas universitários de apoio aos esportistas de elite do sistema universitário da Catalunha. Partindo da teoria dos sistemas abertos de Katz & Kahn (1978), dez programas universitários de apoio à carreira dupla foram analisados utilizando duas técnicas complementares. A primeira consistiu em entrevistas semiestruturadas conduzidas com 13 coordenadores. A segunda deu-se pela consulta e análise do conteúdo existente nos websites de cada universidade. Os resultados mostram diferentes perfis de estudantes-esportistas de elite matriculados nos programas. Por outro lado, são descritas deficiências em áreas como a disponibilidade de recursos, planejamento ou a legislação existente. Além disso, nota-se uma destacável influência de elementos como o corpo docente ou o sistema universitário europeu. O trabalho conclui que a vontade política, um contexto econômico favorável e a colaboração privada são elementos a serem considerados para o desenvolvimento dos programas.

O terceiro estudo busca investigar as principais demandas, barreiras e recursos percebidos por estudantes-atletas de elite nas diferentes fases de sua transição do ensino médio para a graduação universitária em ciências da atividade física e do esporte. Além disso, pretende identificar as trajetórias seguidas por este grupo de acordo com a importância subjetiva dada ao esporte e à educação. Com base no modelo de transições na carreira esportiva de Stambulova (2003), no modelo holístico da carreira esportiva de Wylleman, Reints & De Knop (2013), nas fases de transição para a universidade propostas por Pérez-Rivasés et al. (2017) e nas trajetórias descritas por Pallarés et al. (2011) e Miró et al. (2018), 11 estudantes-atletas que estavam no segundo e terceiro ano da graduação participaram de entrevistas semiestruturadas. A análise temática dedutiva-indutiva das transcrições levou à formulação de três temas: (a) questões gerais da transição para a universidade, (b) questões específicas da transição para a graduação em ciências da atividade física e do esporte, e (c) trajetórias de transição. Os resultados mostram que a estreita vinculação entre o esporte e o conteúdo da graduação universitária é percebida como o principal recurso nesta transição. No entanto, esta relação próxima entre as duas áreas também é percebida como uma grande barreira, na medida em que as disciplinas práticas

envolvem um risco de lesão ou de *overtraining* que afeta tanto ao desenvolvimento esportivo quanto ao acadêmico. Também se observa que a importância dada ao esporte e aos estudos é variável ao longo dos diferentes momentos de transição, um fenômeno que chamamos de “trajetórias de transição fluidas”. O estudo conclui propondo o desenho ou a melhoria, por instituições educativas e/ou organizações desportivas, de iniciativas destinadas a facilitar carreiras duplas no contexto de uma formação universitária altamente desejada pelo grupo de atletas de elite da Espanha.

Após a apresentação das três investigações que articulam a tese de doutorado, são identificadas potenciais implicações práticas e propõe-se futuras linhas de pesquisa que possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

## ABSTRACT

The present doctoral dissertation, constituted as a compendium of three publications, addresses the phenomenon of the dual career by adopting plural theoretical and methodological approaches, based on disciplines such as sociology, management and psychology of sport.

The first work focuses on analysing the extent to which elite athletes make use of different academic dual career support services, as well as on describing its relationship with the level of international sporting success and the level of education achieved. The study, framed in the SPLISS 2.0 project and based on the nine pillar model by De Bosscher et al. (2006), was conducted with 2160 elite athletes from 13 nations who answered the *Elite Sport Climate Survey*, a standardized questionnaire. The examination of the data and the identification of relationships between the variables was conducted through descriptive and correlation analyses, both overall and by nations. The overall results show a weak, positive relationship between the level of education and the level of sporting success, as well as a minimal, positive relationship between the availability of academic dual career support services and the level of education. In the analysis by nations, however, no significant relationships were found in most cases. It is concluded that the promotion of dual careers is a moral responsibility of nations, and is recommended to develop further research in nations with similar socio-economic and cultural contexts.

The second research aims to identify the organizational characteristics of higher education programs which support elite athletes in the Catalan university system. On the basis of Katz & Kahn's open systems theory (1978), ten dual career support programmes were analysed using two complementary techniques. On the one hand, semi-structured interviews were carried out with 13 coordinators. On the other hand, the content of each university's website was analysed. The results show different profiles of elite student-athletes enrolled in the programs. On the other hand, deficiencies are described in areas such as resource availability, planning or existing legislation. In addition, there is a remarkable influence of elements such as the teaching staff or the European university degree system. The work concludes that political will, a favourable economic context and private collaboration are elements to be taken into account for the development of programmes.

The third study aims to investigate the main demands, barriers, and resources perceived by elite student-athletes in various phases of dual career transition to a university degree in physical activity and sport sciences. It also aims to identify the transition pathways pursued depending on the subjective importance they attached to sport and education. On the basis of Stambulova's model of career transitions (2003), Wylleman, Reints & De Knop's holistic career model (2013), the phases of the transition to university proposed by Pérez-Rivasés et al. (2017) and the trajectories described by Pallarés et al. (2011) and Miró et al. (2018), 11 elite student-athletes who were in their second and third year of the university degree participated in semi-structured interviews. Deductive-inductive thematic analysis of the interview transcripts revealed three main themes: (a) general university transition issues, (b) PASS-specific transition issues, and (c) transition pathways. Our results show that the close link between sport and the content of the degree was perceived by the elite student-athletes as their main resource. This link, however, was also perceived as a major barrier as the compulsory practical subjects entailed a risk of injury or overtraining that could affect both athletic and academic development. We noticed how the importance they attached to sport or studies varied at different moments of the transition period, a phenomenon we termed "fluid transition pathways". The study concludes by

proposing that educational institutions and/or sports organizations design or improve initiatives which facilitate dual careers in the context of a university degree that is highly sought after by the group of elite athletes in Spain.

After the presentation of the three studies that articulate this doctoral dissertation, potential practical implications are identified and future lines of research that could continue the work carried out are proposed.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Nota autobiográfica</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>29</b>
1.1. Justificación de la investigación .....	31
1.2. Objetivos de la tesis doctoral .....	33
1.3. Estructura de la tesis doctoral.....	34
1.4. Publicaciones .....	35
<b>CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>37</b>
2.1. Caracterización del deporte de élite .....	39
2.2. La carrera deportiva.....	43
2.3. Programas de apoyo a la carrera dual .....	53
<b>CAPÍTULO 3. MÉTODO</b>	<b>57</b>
3.1. Investigación por métodos múltiples.....	59
3.2. Participantes.....	60
3.3. Instrumentos.....	61
3.4. Procedimientos.....	61
3.5. Análisis de datos.....	62
<b>CAPÍTULO 4. ESTUDIOS REALIZADOS</b>	<b>65</b>
4.1. Academic studies and sporting success. Analysing dual careers in 13 nations .....	67
4.2. Programas de apoyo a estudiantes-deportistas en el sistema universitario de Cataluña ....	79
4.3. The transition of elite Spanish student-athletes to a university degree in PASS .....	91
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b>	<b>111</b>
5.1. Consideraciones finales.....	113
5.2. Implicaciones prácticas .....	119
5.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	120
<b>REFERENCIAS</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>139</b>
Anexo 1. Aceptación del Comité de Ética .....	141
Anexo 2. Modelos de consentimiento informado.....	145
Anexo 3. Guías de entrevista / Diagramas de investigación.....	149
Anexo 4. Artículos publicados .....	157





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objeto de estudio de la tesis doctoral .....	33
Figura 2. Factores que determinan el éxito deportivo individual y nacional/internacional .....	41
Figura 3. Modelo SPLISS de los nueve pilares de la política deportiva.....	42
Figura 4. Modelo Holístico de la Carrera Deportiva .....	46
Figura 5. Fases de la transición a la universidad en estudiantes-deportistas de élite .....	48
Figura 6. Modelo de Transición en la Carrera Deportiva .....	49
Figura 7. Red de apoyo de los y las estudiantes-deportistas .....	51
Figura 8. Teoría de Sistemas Abiertos.....	56
Figura 9. Types and fluidity of transition pathways .....	107



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico de la investigación .....	63
Tabla 2. Characteristics of the final sample.....	71
Tabla 3. Availability of academic DC services, sport success and level of education .....	74
Tabla 4. Relationships between academic DC services, sport success and level of education .....	75
Tabla 5. Población objetivo de los programas.....	84
Tabla 6. Personal asociado a los programas.....	86
Tabla 7. Characteristics of the participants .....	96
Tabla 8. Main resources and barriers perceived .....	100





## Nota autobiográfica

---

Desde que tengo uso de razón siempre estuve, de una u otra forma, vinculado a la actividad física y al deporte. ¿Qué decir? Como a la mayoría de niños y niñas, me encantaba moverme, si bien mi condición de asmático era un limitante bastante molesto que me hizo pasar no pocos malos ratos. Apenas a 100 metros de mi casa –como mucho– había un gimnasio en el que se practicaba judo, y al que mis padres decidieron apuntarme cuando tenía cuatro o cinco años de edad. Para mí, este deporte no solo fue una fuente de diversión y aprendizaje: tras superar los años más complicados de mi enfermedad crónica y competir con un resultado bastante aceptable en mi etapa infantil, empecé a soñar con llegar al alto nivel competitivo. Trabajé todo lo duro que pude, y llegué a entrar en una dinámica que me permitió, entre otras muchas cosas, participar en campos de entrenamiento con diferentes selecciones nacionales de categoría cadete. Incluso tuve el privilegio de ser convocado a los entrenamientos preolímpicos que la selección cubana de judo realizaba en València de cara a los JJOO de Pekín 2008. También guardo con cariño el recuerdo de mi participación en el Campeonato de España absoluto 2009 de lucha sambo, deporte de combate de origen soviético, vinculado a la Federación de Lucha y estilísticamente muy similar al judo.

Siendo una persona tímida, calmada e introvertida, el deporte era el refugio en el que siempre podía permitirme liberar mis emociones, donde podía ser agresivo y proactivo. Se me daba bien. Aun habiendo descartado ya la posibilidad de seguir en el judo a nivel competitivo, las clases de educación física seguían siendo las que esperaba con más ganas en el instituto. En este contexto, llegué a una conclusión que, en aquel entonces, parecía tener mucho sentido: por diferentes razones, yo no había conseguido triunfar en la competición, pero me convertiría en un entrenador que ayudaría a otros deportistas a llegar todo lo lejos que yo no había podido. Esta visión me condujo a querer estudiar el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que cursé durante cuatro años en el INEFC de Lleida. Esta experiencia me llevó a descubrir varias cosas: en primer lugar, todo lo que tenía que ver con el rendimiento deportivo, la salud y la educación física no me gustaba. En segundo lugar, las disciplinas más vinculadas a ciencias sociales (p.ej. la sociología, psicología o legislación del deporte) y económicas (gestión del deporte) cada vez me gustaban más, lo cual no es de extrañar considerando que siempre tuve –y mantengo– un alto interés por la política y las dinámicas sociales en general. En definitiva, terminé mi formación de grado pensando que, muy posiblemente, me había equivocado

por completo de disciplina académica. Y en esta misma línea, mis aspiraciones profesionales no veían más horizonte posible que el de trabajar en un puesto poco cualificado.

Sin saber muy bien qué hacer, y dado que hoy en día realizar una especialización de postgrado es un requisito casi imprescindible para aspirar a cualquier puesto de trabajo cualificado, decidí matricularme en el Máster en Gestión Deportiva del INEFC de Lleida. En este contexto, durante las vacaciones de verano recibí un correo electrónico del Dr. Jordi Seguí, planteándome la posibilidad de asistir al congreso anual de la *European Association for Sport Management* en Coventry (Reino Unido) y al seminario con alumnado internacional que se celebraría los días previos a la celebración de este evento. Dada la situación expuesta en el anterior párrafo, no sabría decir qué me condujo a aceptar esta propuesta. Lo que sí puedo afirmar sin ninguna duda es que fue una de las mejores decisiones que he tomado nunca. En mi primera experiencia con el mundo de la investigación social aplicada al deporte descubrí no solo mi vocación, sino que también coincidí con el Dr. Eduard Inglés, quien me animó a realizar el doctorado desde el primer momento y me ha orientado desde entonces.

Finalizado el máster, me vinculé al INEFC de Barcelona por medio de su programa de becas de formación, primero en el Área de Gestión Académica y, más tarde, en el Observatori Català de l'Esport. Fue en este período cuando me presentaron a la Dra. Anna Vilanova, que estaba buscando una persona para vincularse a su proyecto sobre carreras duales, con posibilidades de competir por un contrato predoctoral. El proyecto liderado por la Dra. Anna Vilanova me captó desde el primer momento y, afortunadamente, me ha permitido cumplir con mi objetivo de trabajar para ayudar al colectivo de deportistas de élite.

# 1. Introducción



El capítulo inicial de la memoria pretende, a modo de punto de partida, aproximar al lector o lectora a la temática sobre la que se han desarrollado las investigaciones. En primer lugar, se expone la problemática y se justifica la realización de los diferentes trabajos que componen la presente tesis doctoral. A continuación, se exponen los objetivos que guían las investigaciones llevadas a cabo. Finalmente, se presenta la estructura de la memoria y se hace referencia a las publicaciones conseguidas en el marco de esta tesis.





## 1.1. Justificación de la investigación

En el contexto del deporte de élite, el concepto de carrera dual se refiere a “una carrera con un enfoque principal en el deporte y en los estudios o el trabajo” (Stambulova & Wylleman, 2015; 2019), esto es, la combinación de la carrera deportiva junto con la carrera educativa y/o laboral (Geraniosova & Ronkainen, 2015). Durante los últimos años, este fenómeno ha destacado por ser uno de los grandes retos de la política deportiva en la Unión Europea (European Commission, 2013). Esto puede apreciarse en acciones tales como la publicación de directrices y guías de buenas prácticas (European Union, 2012), o en la priorización de proyectos que promocionen la carrera dual en las convocatorias Erasmus+ Sport (European Commission, 2020). En la presente tesis doctoral, por los motivos que se exponen en los siguientes párrafos, nos centramos en la combinación del deporte con los estudios, especialmente en la formación universitaria.

Para el colectivo de estudiantes-deportistas de élite<sup>1</sup>, gestionar una carrera dual representa un reto que, en ocasiones, no es sencillo: los años más importantes en cuanto al desarrollo del talento deportivo, así como la etapa de máximo rendimiento competitivo acostumbran a coincidir con los años finales de educación secundaria, y con la educación superior en general (López de Subijana, Conde, Barriopedro & Gallardo, 2014; Wylleman, Reints & de Knop, 2013). La férrea exigencia del campo deportivo en el alto nivel competitivo, sumada a la alta estandarización y escasa flexibilidad del sistema educativo (Christensen & Sørensen, 2009; De Bosscher & De Croock, 2011; European Union, 2012), puede conducir a que el o la estudiante-deportista se vea en la disyuntiva de continuar en solo una de estas dos carreras para tener oportunidades de progresión (Geraniosova & Ronkainen, 2015; Torregrossa, Ramis, Pallarés, Azócar & Selva, 2015).

Como hemos señalado en el primer párrafo de este mismo apartado, resolver esta dicotomía y favorecer la carrera dual es un objetivo prioritario de la política deportiva en la Unión Europea y, por consiguiente, en sus estados miembros. Y lo es en tanto que el desarrollo de una carrera dual se relaciona con diversos beneficios, tales como (a) evitar el abandono deportivo prematuro, así como el fracaso escolar de quienes, por su dedicación al deporte, dejan los estudios (Baron-Thiene & Alfermann, 2015); (b) preparar a los y a las estudiantes-deportistas de élite para la retirada del deporte y su posterior inserción sociolaboral (Jordana, Torregrossa, Ramis & Latinjak, 2017; Vilanova & Puig, 2014), previniendo posibles crisis de identidad (Lally, 2007; Park, Lavallee & Tod, 2013; Warriner & Lavallee, 2008); (c) favorecer el bienestar psicológico de los individuos por medio de un estilo de vida que equilibre las esferas vitales del deporte, los estudios y las relaciones sociales (Aquilina, 2013; Pink, Saunders & Stynes, 2015; Stambulova, Engström, Franck, Linnér & Lindahl, 2015); así como (d) promover la aportación de este colectivo a la sociedad no solo en tanto que deportistas, con todo lo que ello conlleva, sino también como ciudadanos y ciudadanas (Isidori, 2016).

Recuerda Pérez-Rivasés (2018) que la Unión Europea, por medio de sus directrices, acciones y recomendaciones, “anima a explorar los sistemas de carrera dual actuales y a seguir desarrollándolos” (p. 25). Ante esta situación, la presente tesis doctoral pretende responder a esta demanda, desarrollando una serie de investigaciones sobre las carreras duales –con un foco particular en la

---

<sup>1</sup> A lo largo de esta tesis, entendemos el término “deportista de élite” como un concepto neutro de deportista que entrena y compite a un elevado nivel. Técnicamente, los términos “deportista de alto nivel” y “deportista de alto rendimiento” se refieren a aquellos contemplados en el Real Decreto 971/2007, mientras que la nomenclatura “deportista de alto nivel catalán” se asocia a quienes cumplen con los supuestos establecidos en el Decreto 337/2002.

compaginación de estudios y deporte— desde una perspectiva amplia y multidisciplinar, esto es, apoyándose en los campos académicos de la sociología, la gestión y la psicología del deporte, con el fin de analizar diversas facetas aún desconocidas en esta amplia área de estudio.

Una cuestión sobre la que no existe un claro consenso en la literatura es la relación entre el nivel de éxito deportivo y el nivel educativo alcanzado por el colectivo de deportistas de élite. Por ejemplo, trabajos como el de Bowen & Levin (2003), realizados en poblaciones de edad escolar, exponen que el desarrollo de la práctica deportiva de alto nivel competitivo se vincula a bajos resultados en el ámbito académico. Otras publicaciones más recientes plantean que los estudios generan sensaciones de ambigüedad en el colectivo de deportistas de élite, desviándolos de sus objetivos deportivos y, en consecuencia, disminuyendo su rendimiento (Gledhill and Harwood, 2015; Hollings, Mallett and Hume, 2014). Sin embargo, existen investigaciones que han descrito relaciones positivas entre la práctica deportiva de élite y el buen rendimiento académico, e incluso que el colectivo de deportistas de élite dispone de un mayor nivel de estudios en relación con la población general (Conzelmann & Nagel, 2003; Jonker, Elferink-Gemser and Visscher, 2009; Vilanova, 2009). Así, el primer trabajo de esta tesis doctoral trata de aportar nuevo conocimiento sobre esta posible relación.

En lo que respecta al segundo estudio de esta tesis doctoral, se da respuesta a la necesidad manifestada por Wylleman, Alfermann & Lavallee (2004): es necesario conocer cómo funcionan los diferentes programas de apoyo a la carrera dual. Concretamente, nuestro segundo trabajo se centra en describir el funcionamiento y la estructura de programas de apoyo a la carrera dual que se desarrollan desde el ámbito universitario. Y es que, si bien a nivel estatal pueden encontrarse trabajos que analizan las necesidades y la satisfacción de estudiantes-deportistas respecto a algunos programas universitarios (Álvarez & López, 2012; Mateos, Torregrossa & Cruz, 2010; Mateu, Vilanova, Andrés & Inglés, 2018), las referencias bibliográficas relativas a la organización de los mismos eran inexistentes hasta el momento en que realizamos nuestra investigación.

La tercera y última investigación aborda, por su parte, las experiencias del colectivo de estudiantes-deportistas de élite en su transición de la educación secundaria a la universidad, particularmente al grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esto se debe, por un lado, a la alta elegibilidad de este título universitario por parte de la población objeto de estudio (Comité Olímpico Español, 2003; cfr. Iribar, 2003). Sin embargo, Honta (2007) señala que las particularidades de estos estudios pueden conducir a elevados niveles de fatiga en los y las estudiantes-deportistas de élite, en tanto que el currículum exige la realización de varias actividades físico-deportivas. Si a todo esto le sumamos que, hasta el momento, no se han desarrollado estudios sobre transiciones a grados universitarios concretos, encontramos que el análisis de esta transición puede ser particularmente interesante para la comunidad académica, y útil para profesionales que, en general, tienen relación con el fenómeno de las carreras duales.

## 1.2. Objetivos de la tesis doctoral

En base a la problemática y las cuestiones descritas en la sección anterior, esta tesis doctoral se plantea cinco objetivos de investigación, a ser alcanzados por medio de tres estudios.

El primer estudio aborda el fenómeno de las carreras duales desde una perspectiva (macro)sociológica, en base a los dos primeros objetivos:

1. Analizar en qué medida el colectivo de deportistas de élite dispone de servicios académicos de apoyo a la carrera dual.
2. Describir la (no-)relación existente entre el uso de servicios académicos de apoyo a la carrera dual, el nivel de éxito deportivo internacional, y el nivel educativo alcanzado por el colectivo de deportistas de élite.

El segundo estudio analiza diferentes programas de apoyo a la carrera dual en el ámbito de la educación superior, desde una perspectiva organizativa. Este trabajo responde al tercer objetivo planteado:

3. Conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña.

El tercer y último estudio de la tesis examina, desde una aproximación psicológica, las experiencias individuales de varios estudiantes-deportistas de élite en su transición a la universidad, concretamente al grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Así, se abordan los objetivos cuarto y quinto:

4. Investigar cómo el colectivo de estudiantes-deportistas de élite que siguen una carrera dual perciben las demandas, barreras y recursos durante varias fases de su transición de la educación secundaria al grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
5. Identificar las trayectorias seguidas por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite durante esta transición, en función de la importancia subjetiva concedida al deporte y a la educación.

La figura 1 muestra el objeto de estudio de esta tesis doctoral, establecido a partir de los objetivos planteados que, como hemos indicado, encuentran respuesta por medio de tres investigaciones distintas.

Relación entre uso de servicios de apoyo a la carrera dual, nivel de éxito deportivo y nivel educativo	Características organizativas de programas de apoyo a la carrera dual	Demandas, recursos y barreras + Trayectorias experimentadas por estudiantes-deportistas en la transición a la universidad
--	---	---

Figura 1. *Objeto de estudio de la tesis doctoral*

### **1.3. Estructura de la tesis doctoral**

La presente tesis doctoral se desarrolla en cinco capítulos, cada uno con sus correspondientes secciones, a través de los que se ordenan las etapas del proyecto de investigación y se guía la lectura del documento.

El primer capítulo es la introducción que, ahora mismo, se encuentra leyendo. En él se encuentra una primera aproximación al objeto de estudio se justifica la importancia de abordarlo, los objetivos de la investigación y, por último, una referencia a las publicaciones derivadas del proyecto.

El segundo capítulo muestra las bases teóricas sobre las que se sustentan las tres investigaciones que conforman esta tesis doctoral. Asimismo, se define y detalla el objeto teórico del proyecto.

El tercer capítulo del documento, por su parte, expone aquellos métodos de investigación que han sido empleados para recopilar y analizar la información que da respuesta a las diferentes preguntas de investigación.

El cuarto capítulo de la tesis doctoral está conformado por los tres estudios que vertebran este documento. El lector o lectora observará que dos de ellos están escritos en inglés, y esto responde a dos razones. Por una parte, es el idioma en el que han sido publicados estos estudios y, por otro lado, presentar parte del documento en una lengua oficial de la Unión Europea es uno de los requisitos para optar al título de doctorado con mención internacional. En líneas generales, y siempre respetando tanto las particularidades de los trabajos como las indicaciones de las revistas científicas a las que se enviaron los manuscritos, cada artículo sigue una estructura similar, con apartados de introducción, método, resultados, discusión y conclusiones.

El quinto capítulo cierra el trabajo, antes de las referencias bibliográficas y los documentos anexos. En tanto que apartado de conclusiones, se incluyen las consideraciones finales, sus implicaciones prácticas y, por último, las limitaciones existentes y posibles líneas de investigación a desarrollar en el futuro.

#### 1.4. Publicaciones

Los estudios desarrollados en esta tesis doctoral han sido publicados o aceptados para su publicación en diferentes revistas académicas de ámbito internacional, todas ellas indexadas en la base de datos *Web of Science*. A continuación, exponemos sus referencias:

Mateu, P., Vilanova, A., Inglés, E., & De Bosscher, V. (in press). Academic Studies and Sporting Success. Analysing Dual Careers in 13 Nations. *Revista de Psicología del Deporte*.

Mateu, P., Vilanova, A., & Inglés, E. (2018). Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. *Movimento*, 24(4), 1205-1218. doi:10.22456/1982-8918.82235

Mateu, P., Inglés, E., Torregrossa, M., Marques, R., Stambulova, N., & Vilanova, A. (2020). Living Life Through Sport: the Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences. *Frontiers in Psychology*, 11:1367. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01367



## 2. Estado de la cuestión



Este capítulo muestra la perspectiva teórica del proyecto, establecida por medio de una profunda revisión y meditada selección de la literatura. El primer apartado presenta la caracterización del deporte de élite. La segunda parte conceptualiza la carrera deportiva y la carrera dual. Por último, se aborda la cuestión de los programas de apoyo a la carrera dual.





## 2.1. Caracterización del deporte de élite

### 2.1.1. Una ‘carrera armamentística global’

En lo que respecta a la gestión del deporte de élite, su evolución se remonta a los inicios de la Guerra Fría (Houlihan, 2013). La tensión continuada entre las potencias del bloque Occidental y el bloque del Este, en constante competencia por la hegemonía política, económica y cultural, condujo a que –entre otras muchas cuestiones– el éxito deportivo, en tanto que el deporte es espacio mimético de victorias y derrotas simbólicas (Elias & Dunning, 2014), fuese entendido como un activo diplomático más (Sotiriadou & De Bosscher, 2017; Riordan, 1978). Incluso tras el colapso del bloque comunista, las últimas décadas, en cuanto a política deportiva se refiere, han estado significativamente marcadas por el creciente esfuerzo que realizan los estados-naciones para alcanzar éxitos deportivos internacionales (De Bosscher, Shibli, Westerbeek y van Bottenburg, 2015).

En este sentido, Oakley & Green (2001) dan cuenta de tres elementos que condujeron a esta progresiva intervención, por parte de los estados-naciones, en el deporte de élite, entrando a participar en la dinámica que lo que los autores acuñaron como “carrera armamentística deportiva global”. En primer lugar, el éxito deportivo se asocia al establecimiento identitario, a la reafirmación nacional. Así, en tanto que los procesos de descolonización y la disgregación de la Unión Soviética resultaron en un incremento de países independientes, la lucha por conseguir éxitos deportivos se ha vuelto más competitiva. En segundo lugar, ante un escenario global más competitivo, aquellos países que tradicionalmente habían tenido un mayor éxito deportivo derivado de su posición de privilegio económico (p. ej. Reino Unido) se vieron en la necesidad de invertir más recursos con el fin de mantener sus posiciones. En tercer lugar, el valor público que los estamentos políticos de diferentes naciones otorgaron al éxito deportivo también radica en el perfeccionamiento de los medios de comunicación de masas, que permitieron llevar el deporte competitivo a grandes segmentos de población, favoreciendo la prevalencia del mismo en la cultura moderna de consumo.

Así, la elevada competitividad internacional por el éxito ha derivado en un creciente apoyo al deporte de élite por parte de órganos estatales de gobernanza deportiva. Dicho de otro modo, tal y como exponen De Bosscher et al. (2015), se está produciendo una creciente institucionalización del deporte de élite, en tanto que los gobiernos se implican cada vez más activamente en este ámbito bajo dos premisas principales. La primera es que el éxito deportivo es desarrollable, es decir, alcanzable por medio de inversiones estratégicas y la creación de sistemas deportivos específicos, en lugar de, simplemente, confiar en variables macroeconómicas pasivas. La segunda es que, como señalábamos en el párrafo anterior, el éxito deportivo internacional se asocia a beneficios tales como el prestigio internacional y el establecimiento identitario o reafirmación nacional (Oakley & Green, 2001), pero también otros: impactos socioeconómicos derivados de la celebración de grandes eventos, o el aumento en la participación deportiva de la población general por medio del efecto de demostración (De Rycke and De Bosscher, 2019; Houlihan, 2005; Houlihan and Green, 2008; Weed, 2009), también conocido como efecto goteo, elemento clave en la teoría de la doble pirámide (van Bottenburg, 2002).

### ***2.1.2. Factores que determinan el éxito deportivo***

Sin talento, es muy posible que deportistas de la talla de Shohei Ono, Maialen Chourraut o Usain Bolt jamás hubiesen alcanzado el oro olímpico. Ni ellos, ni muchos otros y otras deportistas de élite cuyos nombres no conocemos o ya no recordamos. Pero conseguir desarrollar una carrera deportiva en la élite competitiva, alcanzar el éxito deportivo en términos generales, no depende únicamente de la existencia de talentos individuales, sino que requiere de que los y las deportistas dispongan de un contexto óptimo (van Bottenburg, 2009). Señalan De Bosscher et al. (2015) que los y las deportistas de éxito:

crecieron en clubes donde las oportunidades de entrenamiento y competición perfeccionaron sus habilidades; y donde los servicios de apoyo proporcionados por órganos nacionales de gobierno, gobiernos, Comités Olímpicos y patrocinadores privados hicieron más atractivo el trabajar para desarrollar una carrera deportiva (p.37).

Siguiendo esta lógica, De Bosscher, Bingham, Shibli, van Bottenburg & De Knop (2008) determinan tres grandes grupos o niveles de factores que inciden, en mayor o menor medida, sobre las posibilidades de alcanzar el éxito deportivo, y que se encuentran representados en la Figura 2. Por un lado, en el nivel más interno se encuentran los factores a nivel micro, que tienen que ver con el éxito individual. Se trata del conjunto de características físicas y psicológicas de los deportistas, así como las particularidades de su entorno más próximo: la familia, las amistades o el equipo técnico de cada deportista, por ejemplo. En este primer nivel es posible controlar factores como las cargas de entrenamiento o el apoyo psicológico, mientras que otros elementos como la disposición genética del deportista no pueden modificarse (Vilanova, Inglés, Martín, Bou, & González, 2011). Por otro lado, el éxito deportivo nacional e internacional se asocia a grupos de factores a nivel meso y a nivel macro, situados en las coronas media y externa de la figura, respectivamente. El nivel macro está conformado por elementos relativamente estables, difícilmente controlables por la influencia humana: tienen que ver con el contexto social y cultural, así como por condicionantes geográficos y climáticos (De Bosscher, De Knop, van Bottenburg, Shibli, & Bingham, 2009). Así, la base sobre la que pueden actuar los legisladores y legisladoras para influir sobre el éxito deportivo a largo plazo reside en los factores a nivel meso, esto es, las políticas deportivas existentes y aplicables por una nación o estado (De Bosscher et al., 2015; Vilanova et al., 2011).

Como hemos señalado en párrafos anteriores, a lo largo de las últimas décadas el deporte de élite ha alcanzado una importante relevancia social y un alto grado de interés por parte de estamentos políticos en países de todo el mundo. Y este interés creciente, señalan De Bosscher et al. (2015), vino acompañado de un incremento en el número de investigaciones que, a lo largo de los años, han tratado de identificar y explicar los elementos clave que conducen al éxito deportivo. Los autores catalogan estos trabajos en dos grupos. En primer lugar, aquellos que analizan aspectos de las políticas deportivas a nivel nacional. Los primeros trabajos de este grupo (p. ej. Riordan, 1989; Semotiuk, 1990) se centraron en describir los sistemas deportivos de élite en los países del bloque del Este. Y es que el modelo soviético tuvo una fuerte influencia, hasta el punto que países alineados en el bloque occidental como Australia o Canadá llegaron a reproducir algunas de sus políticas (Houlihan, 1997). En todo caso, uno de los trabajos más destacables de este primer grupo de estudios es el desarrollado por Oakley & Green (2001b), que pasa de simplemente describir sistemas deportivos de élite a compararlos, exponiendo las similitudes y diferencias existentes entre Australia, Canadá, España,

Estados Unidos, Francia y Reino Unido. El segundo grupo de estudios, por su parte, se propone comprender el deporte de élite desde una perspectiva histórica-política. Un buen ejemplo es el trabajo de Andersen & Ronglan (2012), en el que se exponen las cada vez mayores diferencias entre los sistemas deportivos de élite en los países nórdicos: Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia. También destacan trabajos que abordan la cuestión desde la perspectiva de ciertos deportes concretos: por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Truyens, De Bosscher, Heyndels & Westerbeek (2014) muestra diferentes recursos organizativos que, concluyen los autores, son esenciales para el desarrollo de ventajas competitivas en el atletismo de élite. De todos estos (y otros) estudios, De Bosscher et al. (2015) identifican categorías comunes en sistemas deportivos de élite de múltiples países. Es lo que Houlihan (2009) llama convergencia de los sistemas deportivos de élite, que se vuelve mayor en tanto que países con características sociales, económicas, culturales y políticas dispares tienen objetivos de éxito deportivo similares y utilizan herramientas parecidas para alcanzarlos.

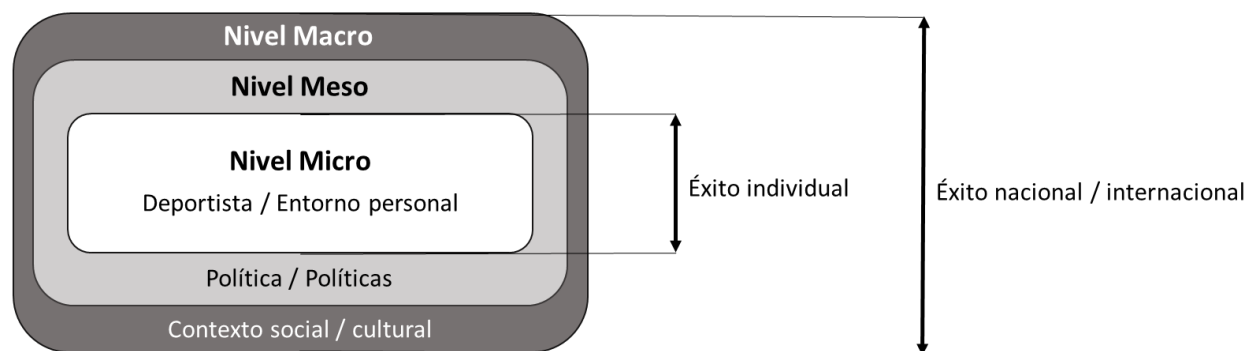


Figura 2. Factores que determinan el éxito deportivo individual y nacional/internacional.  
Adaptado de De Bosscher et al. (2008)

A modo de resumen, a lo largo de los anteriores párrafos hemos tratado de asentar tres ideas: (1) los estados y/o naciones están interesados en alcanzar el éxito deportivo, por todos los beneficios que se asocian al mismo; (2) el éxito deportivo es desarrollable y alcanzable mediante inversiones estratégicas; y (3) los sistemas deportivos de élite de muchos países con características diferentes comparten una serie de elementos sobre los cuales la política deportiva puede incidir. Es a partir de estas premisas, fundamentadas en una amplia revisión de la literatura, que De Bosscher et al. (2006, 2008, 2015) plantean el modelo SPLISS (acrónimo para *Sports Policy factors Leading to International Sporting Success*), basado en nueve áreas o grupos de factores, llamados pilares, que pueden ser influenciados por medio de políticas deportivas y conducen al éxito deportivo internacional (Figura 3). Este modelo ha sido la piedra angular de dos ambiciosos proyectos internacionales: el proyecto SPLISS 1.0, que compara estos grupos de factores en seis países (De Bosscher et al., 2008); y el proyecto SPLISS 2.0, que realiza este mismo trabajo en 15 países (De Bosscher et al., 2015).

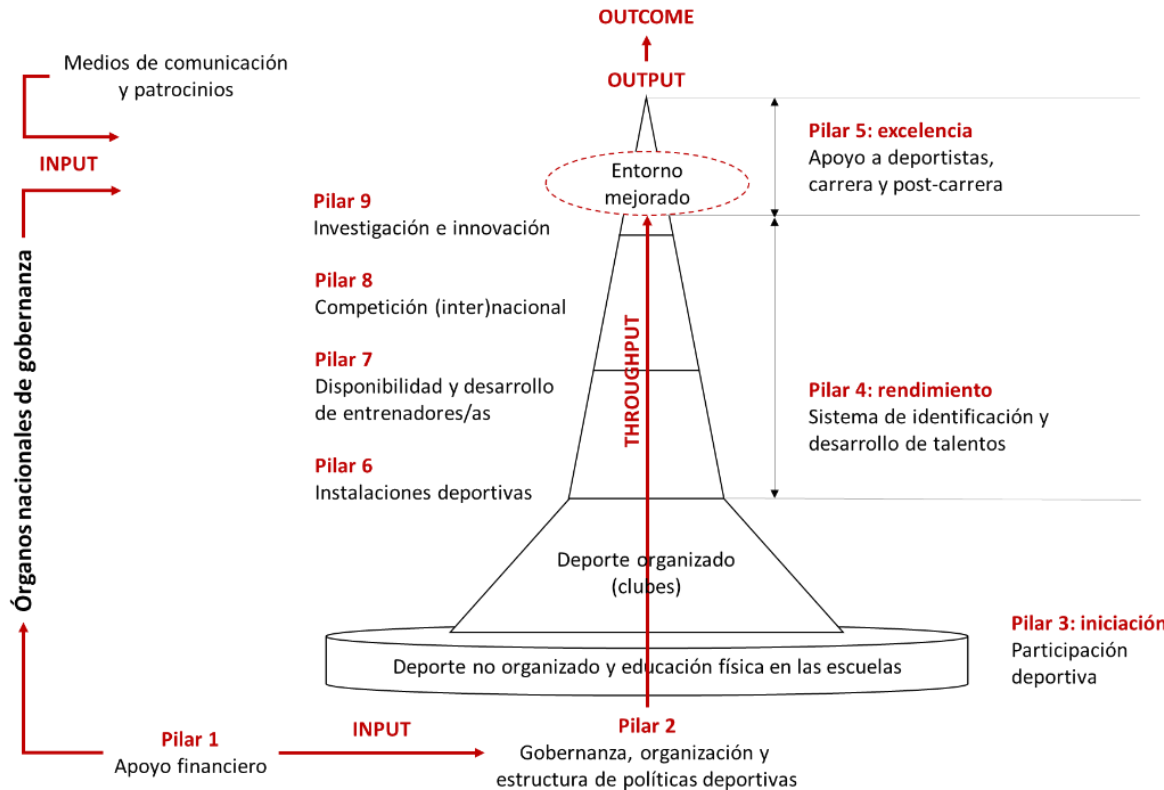


Figura 3. Modelo SPLISS de los nueve pilares de la política deportiva que influyen sobre el éxito internacional. Fuente: De Bosscher et al. (2015)

La forma de pirámide del modelo teórico, gruesa en la parte inferior y cada vez más estrecha a medida que se avanza hacia la parte superior, representa que muy pocos de los talentos deportivos que se introducen en los sistemas deportivos de élite nacionales consiguen alcanzar el éxito deportivo internacional. De Bosscher et al. (2006, 2008, 2015) dividen el modelo SPLISS en cuatro secciones. La primera de ellas se refiere a los *inputs*, que podríamos traducir como recursos o elementos de entrada. Esta sección únicamente contempla el Pilar 1, esto es, el apoyo económico que un estado y/o nación proporciona al deporte en general, y al deporte de élite en particular. La segunda sección del modelo trata los *throughputs*, los procesos. Se refiere a cómo se organizan las políticas deportivas, en qué se invierten los recursos, y cómo se utilizan los mismos. En definitiva, la segunda sección es la más amplia del modelo, en tanto que engloba al resto de pilares, desde el Pilar 2 al Pilar 9. Si bien la segunda sección se puede entender como una serie de medidas de eficiencia de los sistemas deportivos de élite (De Bosscher et al., 2008), la tercera sección trata los *outputs* o resultados, es decir, el rendimiento obtenido por un sistema deportivo de élite. Algunos indicadores de estos resultados pueden ser el número de deportistas que se han clasificado para asistir a eventos deportivos relevantes (p. ej. Juegos Olímpicos, campeonatos mundiales...), las finales alcanzadas y las medallas obtenidas en dichos eventos, etcétera. También pueden contemplarse indicadores relativos, como pueden ser los ratios medallas/población (De Bosscher et al., 2015). La última sección del modelo SPLISS son los *outcomes*, que podemos entender como aquellos efectos más amplios que se podrían asociar al éxito deportivo alcanzado, y que ya han sido mencionados en párrafos anteriores. En palabras de De

Bosscher et al. (2015), los *outcomes* “se refieren a la multitud de razones por las cuales las naciones podrían querer invertir en el deporte de élite, y cómo los gobiernos justifican la importancia de conseguir más medallas” (p.48).

En este paradigma, la presente tesis doctoral se contextualiza en del Pilar 4 (sistemas de identificación y desarrollo de talentos) del modelo SPLISS que, entre otros aspectos, valora la combinación del deporte y los estudios, esto es, la carrera dual de los y las estudiantes-deportistas de élite. Habiendo situado nuestro ámbito de estudio desde una mirada amplia, y con el fin de incrementar la consistencia teórica y alcanzar una mejor comprensión de la carrera dual, la siguiente sección ahondará en la carrera deportiva desde el punto de vista psicológico.

## 2.2. La carrera deportiva

### 2.2.1. Acerca del concepto de carrera

En el ámbito del ejercicio laboral, el término “carrera” hace referencia al curso profesional que sigue una persona a lo largo de su vida (Real Academia Española, 2020). A lo largo de los años, son varias las teorías que se han desarrollado alrededor de las carreras y sus elementos más relevantes. Aun no siendo el objetivo de esta tesis el entrar en detalle en todas estas teorías, creemos adecuada una breve exposición sobre cómo ha evolucionado el paradigma académico en lo que a la carrera se refiere, con el fin de delimitar con una mayor precisión este concepto. Posteriormente, nos centraremos ya en la carrera deportiva y sus especificidades.

La proliferación y diversificación de trabajos remunerados que tuvo lugar durante las primeras décadas del siglo XX es una de las consecuencias más notorias del proceso de industrialización. Tal y como exponen Savickas et al. (2009), la dinámica ocupacional del siglo pasado se caracterizaba por una alta estabilidad, por la cual las personas podían aspirar a tener un empleo durante toda la vida y, asimismo, las organizaciones ofrecían elevados niveles de seguridad laboral. Es en este contexto en el que, en el ámbito académico, surgen teorías de corte determinista como la de desarrollo de carrera de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma (1951), modificada unos años más tarde en la teoría de desarrollo vocacional de Super (1957). Este último autor proponía cinco etapas de desarrollo en la carrera: (1) el crecimiento, que se da entre el nacimiento y los 14 años, se caracteriza por el desarrollo del autoconcepto, las actitudes, y las necesidades; (2) la exploración, entre los 15 y 24 años, en la cual se experimenta y se desarrollan habilidades por medio de clases y aficiones; (3) el establecimiento, entre los 25 y 44 años, en la que la persona se inicia en su trabajo y, posteriormente, se consolida a través de la experiencia; (4) el mantenimiento, entre los 45 y 64 años, etapa de ajuste continuo y de intentos por adquirir mejores posiciones; y (5) el declive, a partir de los 65 años, caracterizada por la reducción en el rendimiento y la preparación para la jubilación/retirada. Cabe señalar que, en posteriores trabajos, tanto Super (1963, 1980) como otros autores y autoras de finales de siglo (p. ej. Davis & Lofquist, 1984; Hodkinson & Sparkes, 1997) introducen la compleja interacción entre los factores individuales y los contextuales como elemento esencial para comprender las carreras. En este sentido, destacamos aquí la teoría de toma de decisiones en la carrera (*careership*) de Hodkinson & Sparkes (1997) que, basándose en contribuciones clave de la sociología relacional de Pierre Bourdieu, como el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1994) o la teoría de los campos sociales (Bourdieu, 1990), evita los escollos (sic) del determinismo social y de ver a las personas como agentes completamente libres.

Así, el planteamiento de Hodkinson & Sparkes (1997) evita términos como la “trayectoria” que sigue una persona durante su carrera: este símil matemático, implícitamente, sugiere que existen claros puntos de partida, ángulos y velocidades que, por tanto, permiten conocer con precisión el punto en el que se encontrará una persona tras un período de tiempo. Concluyen los autores que:

Todo tiene lugar en un macro contexto que tiene dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales, geográficas e históricas. Dentro de esto está el campo, con sus interacciones, luchas de poder, alianzas y negociaciones, donde las reglas del juego están determinadas por esas interacciones junto con las regulaciones formales. Dentro de un campo, las personas toman decisiones pragmáticas y racionales dentro de sus horizontes de acción, adquiridos por medio de la cultura, en puntos de inflexión (Hodkinson & Sparkes, 1997, p.41).

En esta lógica, autores y autoras como Savickas et al. (2009) han entrado a cuestionar que los modelos de carrera empleados en las últimas décadas –especialmente desde el ámbito de la psicología, y más concretamente por los y las profesionales del asesoramiento vocacional– puedan ser válidos para las circunstancias que rigen nuestro tiempo. El fin de la era conocida como modernidad sólida llegó con los últimos compases del siglo XX: nuestras sociedades se han tornado líquidas, esto es, inseguras, atomizadas (individualistas), altamente cambiantes (Bauman, 2019; Touraine, 1998). Nuestro mundo postmoderno, caracterizado por las cada vez más exigentes dinámicas de la economía global y apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación, se define por “una combinación fatal de crecimiento y aceleración” (Rosa, 2016, p.40). Así, en el ámbito de la carrera, afirman Savickas et al. (2009), nos encontramos con numerosos trabajadores y trabajadoras que ya no encajan en el modelo del trabajo asalariado tradicional, sino que desarrollan actividades laborales en base a otras muchas fórmulas (trabajo temporal, a media jornada, independiente/freelance, etc.). Defienden los autores y autoras que, para estos nuevos perfiles cada vez más numerosos (así como para los tradicionales), el ámbito laboral no es sino un elemento más que interacciona y debe negociarse con otras áreas vitales, como la familia o las relaciones sociales. Por tanto, conviene entender la carrera como parte de un proceso amplio de diseño vital:

Una consecuencia importante de la interconexión existente entre los diferentes ámbitos vitales es que ya no podamos hablar con seguridad de “desarrollo de carrera” o de “orientación vocacional”. Más bien, deberíamos plantearnos “trayectorias de vida” en las que los individuos diseñan y construyen sus vidas de forma progresiva, incluyendo sus carreras laborales. No solo los adolescentes se hacen la gran pregunta: ¿Qué voy a hacer con mi vida? Esta pregunta está en cuestión para todo el mundo (Savickas et al., 2009, p.241)

### ***2.2.2. La carrera deportiva***

En la literatura académica, afirman Alfermann & Stambulova (2007), la carrera deportiva es un concepto que se refiere al conjunto de actividades que desarrolla una persona, voluntariamente y durante varios años, en el deporte competitivo con el objetivo de alcanzar su máximo rendimiento. Estas mismas autoras afirman que podemos encontrarnos diferentes tipos de carrera deportiva. Por ejemplo, dependiendo del nivel competitivo alcanzado por el o la deportista, podemos hablar de carreras deportivas locales, nacionales o internacionales. Si, en cambio, nos fijamos en el nivel de profesionalismo, nos podemos hallar ante carreras deportivas amateurs o profesionales. En términos temporales, la edad cronológica del o la deportista en el momento que empieza su carrera deportiva

nos permitiría clasificarla en temprana o tardía; mientras que podríamos hablar de carreras deportivas prolongadas o interrumpidas en función de la duración de las mismas y del momento temporal en que llegan a su fin.

El trabajo pionero de Bloom (1985) acerca del desarrollo del talento deportivo se encuentra entre los primeros que describe la carrera deportiva como una sucesión de etapas. En su caso, planteó tres: (1) los primeros años o etapa de iniciación, caracterizados por la práctica lúdica y el apoyo de madres y padres; (2) los años intermedios o etapa de desarrollo, con una orientación más orientada al rendimiento y la necesidad de adoptar un mayor compromiso; y (3) los últimos años o etapa de maestría, en los que los y las deportistas alcanzan su máximo nivel y dedican su vida al deporte. Este y otros trabajos de gran relevancia publicados a lo largo de los siguientes 20 años (p. ej. Lavalée, 2000; Taylor & Ogilvie, 2001; Wylleman, Theeboom & Lavalée, 2004) contribuyeron a asentar una definición de la carrera deportiva como “una sucesión de etapas y transiciones que incluyen la iniciación y la participación continuada en un deporte competitivo organizado, y que finaliza con la (in)voluntaria y definitiva discontinuación de su participación” (Wylleman, Theeboom & Lavalée, p.511). De acuerdo con Stambulova & Wylleman (2014), esta definición implica una perspectiva de desarrollo, esto es, plantea las etapas y transiciones de la carrera deportiva como pasos que se despliegan siguiendo la lógica del deporte competitivo.

A lo largo de los años, han sido varios los modelos que han tratado de explicar las etapas y transiciones de la carrera deportiva (Bloom, 1985; Coté, 1999; Salmela, 1994; Stambulova, 1994; Wylleman & Lavalée, 2004). Si bien estos modelos fueron planteados por autores y autoras de diferentes lugares del mundo, cuentan con similitudes muy significativas (Alfermann & Stambulova, 2007). Conviene, en todo caso, tomarnos un tiempo en describir con detalle el que, tal vez, sea el modelo de carrera deportiva más extendido en la literatura de los últimos años: nos referimos al modelo de desarrollo de la carrera deportiva propuesto por Wylleman & Lavalée (2004) que, cerca de una década más tarde, se ampliaría bajo el nombre de modelo holístico de la carrera deportiva (Wylleman, Reints & De Knop, 2013), y que se muestra en la Figura 4. La aportación más significativa de este modelo es, precisamente, que añade una perspectiva holística, integral, a la perspectiva tradicional del desarrollo de la carrera deportiva. Dicho de otro modo, ayuda a ver a los y las deportistas no sólo en el contexto deportivo, sino también fuera del mismo, permitiéndonos identificar demandas y transiciones que pueden darse –incluso de manera simultánea– en varios niveles del desarrollo vital (Alfermann & Stambulova, 2007).

En la parte superior del modelo se observa una flecha horizontal que apunta hacia la derecha, y sobre la cual se pueden leer marcadores numéricos que se refieren a la edad cronológica del o la deportista. Es importante, señalan Wylleman & Lavalée (2004), tener en cuenta que tanto estos marcadores como la disposición de las diferentes etapas y transiciones en todos los niveles de desarrollo están calculadas en base a valores medios de deportistas que participan en diferentes disciplinas. Por tanto, se trata de indicadores de carácter orientativo que, en consecuencia, pueden y deben adaptarse a las especificidades de diferentes deportes, sexos y culturas. El primer nivel del modelo de Wylleman, Reints & De Knop (2013) representa el desarrollo deportivo, incluyendo las etapas de: (a) iniciación, en la que el o la deportista se introduce en el deporte competitivo organizado; (b) desarrollo, en la que el o la deportista adquiere reconocimiento de talento deportivo y, en consecuencia, intensifica el entrenamiento y la competición; (c) dominio o maestría, en la que el o la

deportista participa en el deporte de élite al máximo nivel competitivo; y (d) discontinuación o retirada, en la que el o la deportista realiza la transición fuera del deporte de competición. El segundo estrato en el modelo refleja las etapas y transiciones que se dan en el ámbito psicológico, incluyendo la infancia, la pubertad, la adolescencia y la adultez. Cada una de estas etapas y transiciones, muy ligadas a la edad del o la deportista, se asocian a una serie de retos propios (Pérez-Rivasés, 2018). En la tercera capa encontramos aquellos agentes que acostumbran a ser percibidos como más relevantes, desde el punto de vista psicosocial, por el o la deportista en función de la etapa o transición en la que se encuentre. El cuarto nivel, llamado académico-vocacional, expone, por un lado, las etapas y transiciones educativas: la educación primaria, la educación secundaria, y la educación superior. Por otro lado, hace referencia a las transiciones y etapas asociadas con el ámbito laboral, que pueden darse tras la etapa académica de la educación secundaria o después de la educación superior, y que puede implicar una ocupación, ya sea a tiempo completo o parcial, en el deporte profesional. El último estrato del modelo representa las principales fuentes de financiación que apoyan al o la deportista a lo largo de desarrollo deportivo.

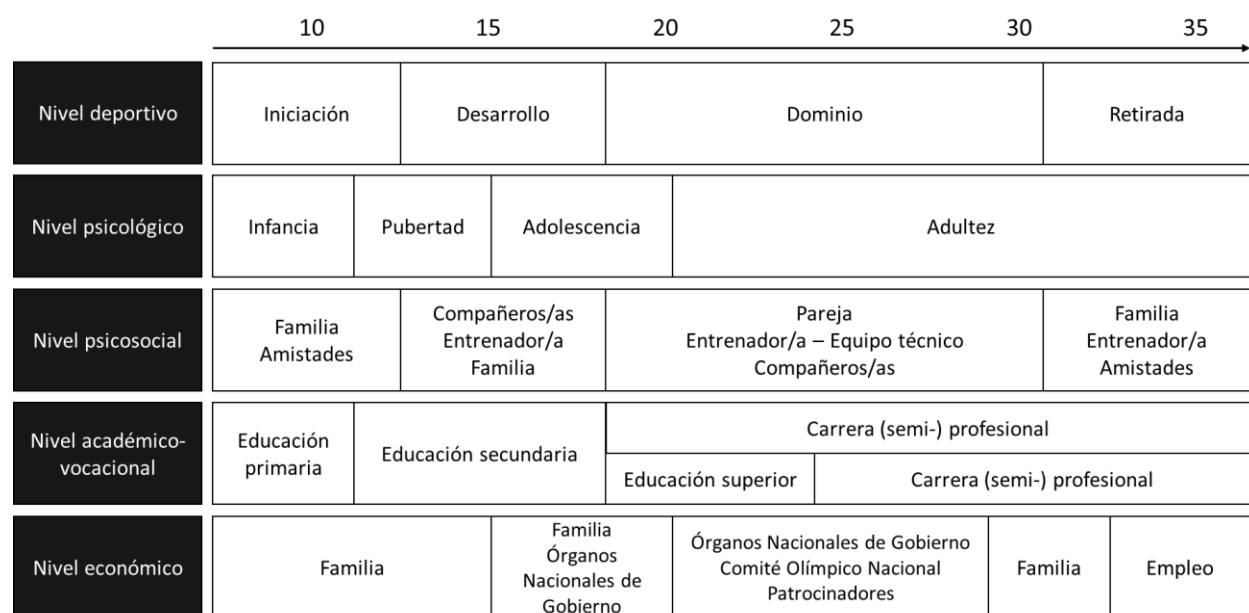


Figura 4. Modelo Holístico de la Carrera Deportiva. Fuente: Wylleman, Reints & De Knop (2013)

Como hemos señalado antes, el principal valor que aporta el modelo holístico de la carrera deportiva es que permite realizar dos lecturas complementarias. Por un lado, la interpretación horizontal o longitudinal aporta una perspectiva de desarrollo, dando a conocer las principales etapas y transiciones asociadas a cada uno de los principales estratos que conforman la vida del o la deportista. Al mismo tiempo, el modelo puede leerse desde una perspectiva integral en el eje vertical o transversal, lo que nos lleva a comprender que, en un mismo momento temporal, las etapas y transiciones de los diferentes niveles de desarrollo se superponen, con todos los retos que esto puede conllevar. Esta mirada holística ofrece, en definitiva, una visión compleja e integrada de la carrera deportiva. Asimismo, este modelo nos permite introducir uno de los conceptos clave para esta tesis doctoral,



derivado de la superposición de dos de los niveles expuestos: cuando un o una deportista se desarrolla simultáneamente en el nivel deportivo y en el nivel académico o laboral, hablamos de que está siguiendo una carrera dual (Stambulova & Wylleman, 2019).

Una importante aportación, derivada de constantes investigaciones realizadas tanto sobre la carrera deportiva en general como sobre la carrera dual en particular, reveló una cuestión ya comentada, si bien todavía no habíamos descrito con el detalle que, por su alta relevancia, requiere: la carrera deportiva puede describirse en términos de transición (Debois, Ledon & Wylleman, 2015). Las transiciones se definen como cambios que se producen a lo largo del desarrollo vital de los deportistas, y que se asocian a un conjunto de demandas específicas que deben enfrentarse para poder continuar con éxito en el deporte y/o en otras esferas vitales (Stambulova & Wylleman, 2014). Podemos clasificar las transiciones de diferentes formas. Si tomamos como referencia el modelo holístico de Wylleman, Reints & De Knop (2013), expuesto en párrafos anteriores de esta misma sección, observamos que, a lo largo de su carrera deportiva, el colectivo de deportistas experimenta transiciones tanto en el ámbito deportivo (nivel deportivo) como fuera del mismo (niveles psicológico, psicosocial, académico-vocacional y económico). Por otro lado, las transiciones pueden clasificarse en función de su predictibilidad. Esto es importante, dado que la posibilidad de predecir ciertas transiciones genera la oportunidad de preparar a los y las deportistas para su afrontamiento con las mayores garantías de éxito posibles (Alfermann & Stambulova, 2007). En este sentido, las transiciones pueden ser catalogadas como normativas, no normativas, y cuasi normativas (Stambulova, 2016; Stambulova, Alfermann, Statler, & Côté, 2009). Desde esta perspectiva, la literatura citada entiende que las transiciones normativas, como pueden ser las transiciones de categoría deportiva (p. ej. infantil a cadete, junior a senior) o las transiciones asociadas a la educación obligatoria (p. ej. de primaria a secundaria), son predecibles. En cambio, las transiciones no normativas, como las lesiones deportivas o el fallecimiento repentino de un ser querido, son impredecibles. Por su parte, las transiciones cuasi normativas, como la integración cultural de un o una deportista que pasa a desarrollar su actividad en un nuevo país, o bien las transiciones a niveles educativos no obligatorios, son predecibles para ciertos grupos de deportistas.

En el contexto de la carrera dual, durante los últimos años la comunidad académica ha prestado mucha atención a la transición que los y las estudiantes-deportistas realizan de la educación secundaria a la universidad (p. ej. Álvarez & López, 2012; Brown et al., 2015; De Brandt et al., 2018; Geraniosova & Ronkainen, 2015; Brustio, Rainoldi, Mosso, López de Subijana, & Lupo, 2019). Se trata de una transición que, especialmente en el ámbito europeo, ha sido descrita como muy relevante para la carrera de los y las estudiantes-deportistas jóvenes (Miró, Pérez-Rivasés, Ramis, & Torregrosa, 2018; Pérez-Rivasés et al., 2017; Stambulova & Wylleman, 2019; Tekavc, Wylleman, & Cecić Erpič, 2015) y, de acuerdo con las clasificaciones anteriores, podemos clasificar como no-deportiva –se da en el nivel de desarrollo académico-vocacional– y cuasi normativa (Stambulova, 2016; Wylleman, Reints, & De Knop, 2013). A nivel estatal, destaca la contribución de Pérez-Rivasés et al. (2017) que, en su estudio longitudinal, establecieron cuatro fases diferenciadas de la transición a la universidad (Figura 5): (a) preparación, desde el último año de educación secundaria hasta los exámenes de acceso a la universidad; (b) inmersión, desde el primer contacto en la universidad hasta la realización de los primeros exámenes; (c) aprendizaje, desde el inicio del segundo semestre del primer curso hasta el final del mismo año académico; y (d) adaptación, que comprende todo el segundo año académico.

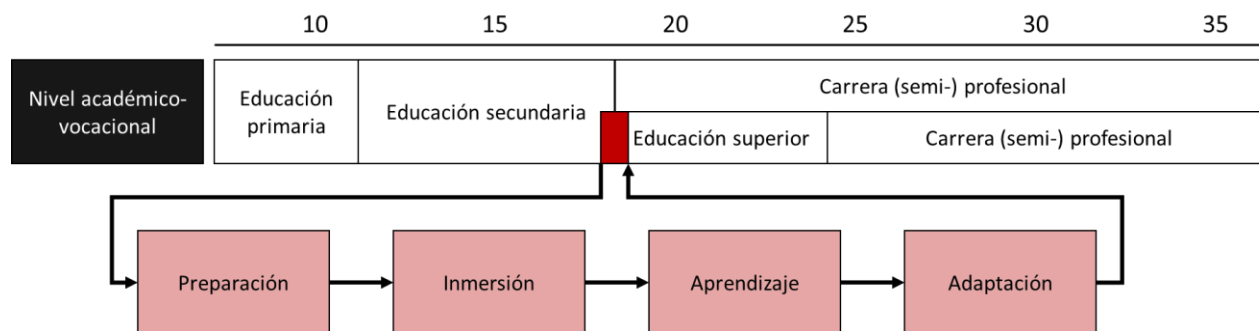


Figura 5. Fases de la transición a la universidad en el colectivo de estudiantes-deportistas de élite. Adaptado de Pérez-Rivasés et al. (2017)

Un tema central en la presente tesis doctoral es que, en su transición a la educación superior, son muchos los y las estudiantes-deportistas de élite que eligen estudiar el grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La decisión cobra sentido en tanto que estos estudios tienen una estrecha vinculación con el ámbito deportivo, lo que los hace particularmente cómodos para el colectivo de estudiantes-deportistas de élite (Honta, 2007). Sin embargo, la autora señala que esta elección no es precisamente la más apropiada: los requerimientos específicos de los estudios pueden suponer notables incrementos en la fatiga, del mismo modo que la alta especialización deportiva de los y las estudiantes-deportistas de élite puede ser contraproducente para superar todos los requerimientos físicos exigidos en este grado. Aun así, los estudios vinculados a las CAFD son escogidos por cerca del 20% de los deportistas olímpicos españoles (Iribar, 2003).

Conceptualizadas ya las transiciones, dedicamos ahora unas líneas a conocer los principales modelos explicativos de las mismas, lo que nos permite disponer de un mejor conocimiento y, asimismo, la capacidad de interpretarlas rigurosamente. En el estudio de las carreras deportivas, a lo largo de los años han predominado tres modelos con “potencial explicativo y centrados en los motivos y demandas, estrategias de afrontamiento, factores que influyen sobre el afrontamiento, resultados, y consecuencias posteriores a la transición” (Alfermann & Stambulova, 2007, pp. 716-171). El primero y más antiguo es el modelo de adaptación humana a la transición de Schlossberg (1981), que explica los procesos y resultados de las transiciones en base a cuatro grupos de elementos: la situación causante de la transición y su percepción, las características individuales de la persona, la disponibilidad de apoyo, y las estrategias desarrolladas. Este modelo, pese a no ser específico del ámbito deportivo, contribuyó significativamente al campo de la psicología del deporte, y sirvió de inspiración para modelos posteriores (Stambulova & Wylleman, 2014). El segundo modelo que presentamos es el modelo de retirada de la carrera deportiva propuesto por Taylor & Ogilvie (1994, 2001). Se trata de un modelo específico para la última de las transiciones normativas que se dan en el nivel de desarrollo deportivo. Parte de las causas que provocan el final de la carrera deportiva (p. ej. edad, lesión, voluntad propia), para posteriormente valorar los factores relacionados con la adaptación a la transición (identidad, experiencias previas, sensación de control) y los recursos de los que dispone el o la deportista (estrategias, apoyo social, planificación previa...) para tal adaptación. Esto derivaría en una transición saludable, o bien en una serie de problemas que podrían requerir de diferentes tipos de intervenciones. En cualquier caso, si bien resultó ser una aportación de gran valor y, ahora sí, específica del campo deportivo, su principal limitación reside en que, precisamente, solo permite analizar una de

las muchas transiciones experimentadas por el colectivo de deportistas a lo largo de su carrera. A nuestro entender, pues, es el último de los modelos que presentamos el que resulta más completo y, además, más apropiado para ayudarnos a responder a algunas de las incógnitas planteadas en el primer capítulo de esta tesis. El modelo de transición en la carrera deportiva de Stambulova (2003) nos resulta particularmente interesante, en tanto que permite explicar las diferentes transiciones que ocurren en la carrera deportiva, entre las que se encuentra la transición a nuevos niveles educativos (Brown et al., 2015; Stambulova, Engström, Franck, Linnér, & Lindahl, 2015). Este modelo, expuesto en la Figura 6, plantea la transición como un proceso en el que el o la deportista debe encarar una serie de demandas, valiéndose de diferentes estrategias de afrontamiento cuya efectividad dependerá de los recursos y las barreras existentes. Se consideran recursos aquellos factores, internos y externos al o la deportista, que facilitan la transición. Por el contrario, las barreras son aquellos factores, internos o externos, que dificultan el proceso de afrontamiento. Si la persona supera las demandas exigidas, se considera que ha experimentado una transición exitosa. Si, en cambio, se ha producido un afrontamiento ineficaz, se genera una crisis de transición que podría requerir de intervención psicológica.

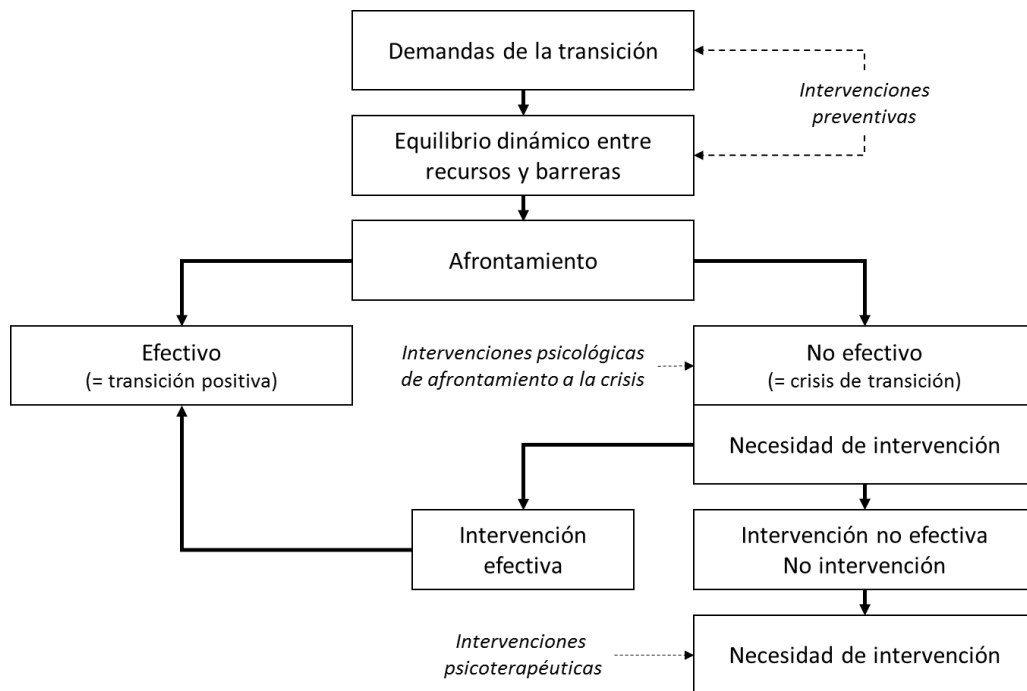


Figura 6. Modelo de Transición en la Carrera Deportiva. Fuente: Stambulova (2003)

### 2.2.3. La carrera dual

En el Capítulo 1 del presente documento, concretamente en la sección de justificación de la investigación, introducimos el concepto de carrera dual como “una carrera con un enfoque principal en el deporte y en los estudios o el trabajo” (Stambulova & Wylleman, 2015; 2019). En particular, nuestro trabajo se centra en la combinación del deporte con los estudios, siendo la compaginación del deporte con una actividad laboral un objeto de estudio que no se contempla en esta tesis. Y, si bien la

justificación de la investigación ya expone los principales problemas y beneficios asociados al desarrollo de una carrera dual por parte del colectivo de estudiantes-deportistas de élite, cabe aprovechar esta sección para recordar y ampliar esta información.

Afirman De Bosscher & De Rycke (2017) que el deporte de élite actual se ha vuelto mucho más exigente, si cabe, en las últimas dos décadas. Esto se traduce en que los y las deportistas de élite, en la dinámica actual, experimentan una especialización deportiva precoz, carreras deportivas más largas, horarios extensivos de entrenamiento que pueden llegar a las 30 horas semanales, y un cada vez mayor número de compromisos competitivos a nivel nacional e internacional (De Bosscher, De Knop & Vertonghen, 2016; Jonker, Elferink-Gemser and Visscher, 2009). Los y las deportistas de élite más jóvenes dedican, de acuerdo con el concepto de especialización temprana y práctica deliberada (Ericsson, 2003), entre 10.000 horas o 10 años de entrenamiento para alcanzar el máximo nivel competitivo. Por otro lado, como hemos visto en el modelo holístico de la carrera deportiva (Wylleman, Reints & De Knop, 2013) presentado en el apartado anterior, el desarrollo deportivo coincide con otras áreas vitales como lo es la académica. En este sentido, por ejemplo, la mayor parte de estudiantes-deportistas de élite se encuentran en su fase de máximo rendimiento deportivo durante el tramo de edad que se comprende entre los 20 y 30 años, en coincidencia con la etapa de educación superior (López de Subijana, Conde, Barriopedro & Gallardo, 2014). El problema, por tanto, es que para los estudiantes-deportistas de élite se hace muy difícil cumplir simultáneamente con las demandas del entorno deportivo, que requieren de una dedicación temporal, física y mental equiparable a la de una profesión, junto con las demandas de un sistema educativo que, en líneas generales, acostumbra a ser altamente estandarizado y restrictivo (De Bosscher and De Croock, 2011; European Union, 2012). Si la conciliación entre estas áreas de desarrollo vital no puede lograrse, es de esperar que el rendimiento deportivo y/o académico disminuya, lo que, en última instancia, acabará provocando el abandono de una de estas actividades.

Aunque los beneficios de la carrera dual han sido también citados en el primer capítulo de esta tesis, conviene insistir en los mismos: (a) ayudar a que los y las estudiantes-deportistas no dejen el deporte ni los estudios (Baron-Thiene & Alfermann, 2015); (b) preparar la retirada deportiva e inserción sociolaboral (Jordana et al., 2017; Vilanova & Puig, 2014); (c) contribuir al bienestar individual a través de un estilo de vida equilibrado (Stambulova et al., 2015); y (d) favorecer que el colectivo de estudiantes-deportistas contribuya a la sociedad de una manera más amplia (Isidori, 2016). Sin embargo, como hemos podido comprobar, desarrollar una carrera dual es, cuanto menos, complicado. En tanto que no son meros recursos orientados a resultados, sino individuos complejos que se desarrollan en otros dominios vitales además del deporte (Barker-Ruchti, Barker, Rynne, & Lee, 2016), los países/naciones tienen una responsabilidad moral para con sus estudiantes-deportistas (Aquilina & Henry, 2014). Así, señala Aquilina (2013), el afrontamiento y la superación con garantías de las demandas asociadas a carrera dual depende, en una gran medida, de que los y las estudiantes-deportistas de élite cuenten con una red de apoyo lo suficientemente consistente (Figura 7), tanto a nivel personal, nacional e internacional.

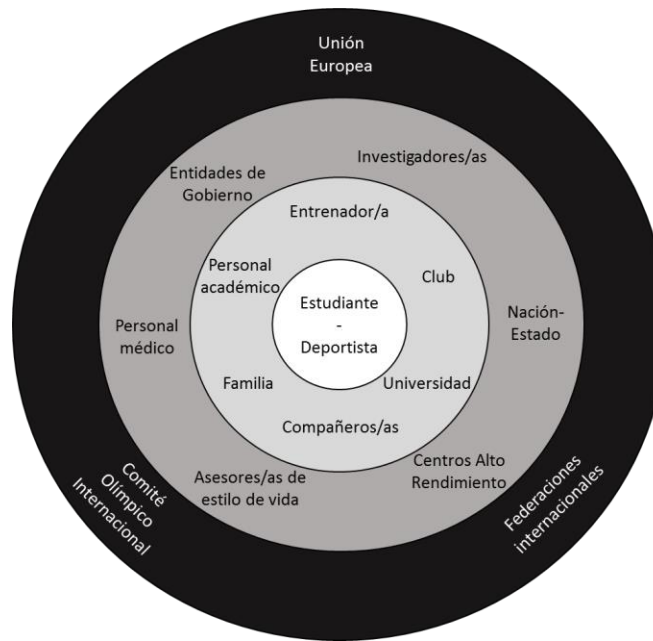


Figura 7. Red de apoyo de los y las estudiantes-deportistas a nivel personal, nacional e internacional.  
Fuente: Aquilina (2013)

Por todo lo expuesto, no es de extrañar que la promoción de las carreras duales se haya convertido en uno de los ejes prioritarios de la política deportiva de la Unión Europea (European Commission, 2013, 2020). En este sentido, las directrices de la Unión Europea sobre la carrera dual (European Union, 2012) marcan una serie de requisitos mínimos a cumplir por sus Estados miembros, tales como desarrollar servicios de apoyo a la carrera dual en las diferentes etapas de la carrera deportiva, con adaptaciones a las circunstancias culturales y organizativas de cada país. Asimismo, el programa Erasmus+ Sport ha priorizado y financiado, a lo largo de los últimos años, varios proyectos cuyo eje vertebrador ha sido esta cuestión. Estos proyectos, junto con publicaciones académicas derivadas de los mismos, han contribuido a ampliar significativamente varias cuestiones vinculadas a la carrera dual. Por ejemplo, el proyecto *Gold in Education and Elite Sport* (i. e. Oro en la Educación y el Deporte de Élite) y publicaciones asociadas (p. ej. De Brandt, Wylleman, Torregrossa, Defruyt, & Van Rossem, 2017; De Brandt et al., 2018; Pérez-Rivasés, Pons, Regüela, Viladrich, Pallarès, & Torregrossa, 2020) se centró en identificar aquellas competencias percibidas como más importantes por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite, las competencias predominantes y las que debían ser trabajadas de cara a un mejor desarrollo de la carrera dual. Dichas competencias se agruparon en cuatro factores (Wylleman, De Brandt, & Defruyt, 2017): (a) competencias de gestión de la carrera dual, tales como la autodisciplina, la capacidad para usar el tiempo de manera eficiente, o la dedicación para tener éxito en el deporte y los estudios; (b) competencias de autorregulación y resiliencia, como la asertividad, la capacidad de afrontar el estrés, o la capacidad de regular las propias emociones; (c) competencias sociales, como pedir consejo a las personas adecuadas, voluntad de escuchar y aprender de otras personas y sus experiencias, o la capacidad de resolver conflictos; y (d) competencias de planificación de carrera, como la preparación para lo inesperado y el disponer de planes de contingencia, o bien tener conocimientos acerca de las posibles opciones de carrera tanto en el deporte como en el estudio. Otro proyecto de gran importancia contextualizado en las convocatorias competitivas Erasmus+

Sport es *Ecology of Dual Career* (Ecología de la Carrera Dual), que ha contribuido a la elaboración de una taxonomía de diferentes entornos de desarrollo de la carrera dual existentes en Europa (Morris et al., 2020), clasificándolos en: (a) escuelas aptas para el deporte; (b) escuelas para deportistas de élite; (c) programas de clubes profesionales y/o privados; (d) universidades aptas para el deporte; (e) sistemas combinados de carrera dual; (f) programas deportivos nacionales; (g) programas de fuerzas armadas; y (h) programas de sindicatos de jugadores y jugadoras. En cualquier caso, la proliferación de muchos otros proyectos europeos de este tipo (p. ej. *B-Wiser*, *DONA*, *HB4DC*, *ICDC*, *We-Care*) dan buena cuenta de la importancia otorgada a la carrera dual en el ámbito de la Unión Europea.

No todos los Estados miembros de la Unión Europea comparten la misma filosofía y organización en lo que a apoyo educativo para el colectivo de estudiantes-deportistas de élite se refiere. Aquilina & Henry (2010) destacan cuatro tipos de aproximaciones. La primera es la regulación estado-céntrica, en la que la responsabilidad de proveer apoyo educativo recae sobre las instituciones educativas por medio de la legislación. La segunda aproximación plantea que el Estado actúa como facilitador, promoviendo acuerdos formales con diversas organizaciones para que las necesidades de sus estudiantes-deportistas puedan ser cubiertas. En el tercer caso, las federaciones nacionales u otras instituciones deportivas actúan como intermediarias entre las organizaciones educativas y los estudiantes-deportistas, negociando cuestiones como la flexibilidad académica. La última aproximación que presentan los autores, de corte liberal, es la *Laissez Faire* (dejen hacer): en este caso, la responsabilidad de llegar a acuerdos recae sobre cada uno de los y las estudiantes-deportistas, que deben tratar de negociar individualmente sus condiciones con las instituciones educativas en las que están matriculados. De acuerdo con este planteamiento, los autores sitúan al Estado español en la primera de las cuatro aproximaciones planteadas. En este sentido, el documento legal de referencia que aborda la carrera dual es el Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento. En él se recogen medidas para promover la educación de los y las deportistas de élite, como la reserva de un 3% de las plazas universitarias para este colectivo, porcentaje que se eleva hasta el 5% para el grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por otro lado, las autonomías también disponen de textos legales que incluyen referencias, por breves que sean, a la carrera dual. En Cataluña, por ejemplo, el Decreto 337/2002, de 3 de diciembre, sobre el alto rendimiento deportivo, determina la provisión de servicios de atención académica o de información y orientación profesional, entre otros (Vilanova, 2009).

Tanto en el estudio de la carrera deportiva como en el de la carrera dual y de las transiciones vinculadas a la misma, la identidad deportiva ha mostrado ser un elemento a tener muy en cuenta. La identidad deportiva puede definirse como el grado con el que un individuo se identifica con el rol deportivo, y la importancia que otorga a esta área vital sobre el resto (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993; Lally, 2007). En este sentido, varios estudios y revisiones sobre la retirada deportiva (p. ej. Alfermann & Stambulova, 2007; Lavallee & Robinson, 2007) identifican la identidad deportiva como un elemento que influye significativamente en la percepción y la adaptación de las transiciones, asociando un elevado grado de identidad deportiva a dificultades, así como a emociones y percepciones negativas. En lo referente a la carrera dual, la literatura muestra que el colectivo de estudiantes-deportistas de élite es plural y heterogéneo, como lo son sus identidades, por lo que se pueden observar diferentes trayectorias. Así, ciertos grupos mantienen un equilibrio entre sus actividades académicas y deportivas, mientras que otros siguen sus carreras duales otorgando un mayor grado de importancia a uno de estos dos roles (Cartigny, Fletcher, Coupland & Taylor, 2019; Miró,

Pérez-Rivasés, Ramis & Torregrossa, 2018; Pallarés, Azócar, Torregrossa, Selva & Ramis, 2011). El estudio de Pallarés, Azócar, Torregrossa, Selva, & Ramis (2011) establece tres modelos de trayectoria en la carrera deportiva en función de la importancia otorgada al rol deportivo y al rol académico: (a) la trayectoria lineal, en los casos en que se otorga una dedicación exclusiva al deporte; (b) la trayectoria convergente, en la que se combinan los estudios y el deporte, si bien se da una mayor importancia al rol deportivo; y (c) la trayectoria paralela, en la que deporte y estudios comparten prioridad. Por su parte, en su investigación sobre estudiantes-deportistas de élite que realizan la transición a la universidad, Miró, Pérez-Rivasés, Ramis, & Torregrossa (2018), exponen que hay casos de trayectoria convergente en la que estudiantes-deportistas daban más importancia al campo académico. Los autores resaltan la importancia de tener una identidad personal multidimensional (deportiva y académica) para que el colectivo de estudiantes-deportistas de élite continúe manteniendo una carrera dual en la educación superior.

Un último punto a abordar en relación con la carrera dual es el éxito académico. Si bien son muchos los y las estudiantes-deportistas de élite que se decantan por desarrollar una carrera dual (Vilanova & Puig, 2013), no existe un consenso claro acerca del posible vínculo que hay, o no, entre el nivel competitivo y el nivel educativo. Por un lado, algunos autores plantean que la carrera dual es contraproducente: o bien el deporte de élite se asocia con malos resultados académicos (Bowen & Levin, 2003; Shulman y Bowen, 2001), o bien desarrollarse en el ámbito educativo deriva en un peor rendimiento deportivo (Gledhill & Harwood, 2015; Hollings, Mallett, & Hume, 2014). Sin embargo, otras investigaciones exponen justo lo contrario: los y las estudiantes-deportistas de élite no solo tienen un buen rendimiento académico, sino que, de hecho, alcanzan calificaciones y niveles educativos más altos que los de la población general (Conzelmann & Nagel, 2003; Jonker et al., 2009; Umbach, Palmer, Kuh & Hannah, 2006; Vilanova, 2009).

## **2.3. Programas de apoyo a la carrera dual**

### **2.3.1. Programas de apoyo a la carrera de deportistas: conceptualización y taxonomía**

En el ámbito de la psicología del deporte, el término de apoyo a la carrera (*Career Assistance*), surge durante la segunda parte del siglo XX con el objetivo de ayudar al colectivo de deportistas a cubrir sus necesidades adaptativas tras la retirada de la actividad competitiva (Torregrossa, Regüela & Mateos, 2020). Actualmente, la literatura sugiere que, tras su retirada, entre el 16-20% de deportistas experimentan lo que Stambulova (2003) llama crisis de transición, mientras que el porcentaje restante consigue superar con éxito las demandas de la retirada deportiva (Park, Lavalley & Tod, 2013; Stambulova & Wylleman, 2014). Una de las principales razones para que la mayor parte de deportistas de élite consigan adaptarse a su nueva vida tras la retirada puede radicar, de acuerdo con Torregrossa, Regüela & Mateos (2020), en la ayuda brindada por parte de diferentes programas de apoyo a la carrera deportiva. Wylleman, Theeboom & Lavalley (2004) definen estos programas como:

combinaciones amplias e integradas de talleres, seminarios, módulos educativos, asesoramiento individual y/o redes derivadas que prestan apoyo multidisciplinar individual y/o grupal a los deportistas en relación con su participación deportiva, a cuestiones de su desarrollo y estilo de vida, y a su progreso educativo y profesional (p. 511).

Son varias las iniciativas existentes para apoyar al colectivo de deportistas de élite. En cuanto a las intervenciones destinadas a tratar las transiciones de carrera, Stambulova & Wylleman (2014) plantean dos tipos de orientaciones: (a) el apoyo o prevención, que incluye la planificación de carrera, el desarrollo de habilidades vitales, o las intervenciones sobre el estilo de vida, la identidad y/o las adaptaciones culturales; y (b) el afrontamiento ante consecuencias negativas de la transición, incluyendo intervenciones educativas para el afrontamiento de crisis, e intervenciones clínicas.

El trabajo de Torregrossa, Regüela, & Mateos (2020), que aborda específicamente los programas de apoyo a la carrera de deportistas, aporta muchas cuestiones interesantes. Destaca, por ejemplo, el planteamiento de los programas como un conjunto de medidas o actividades que tienen un objetivo a largo plazo. Asimismo, los autores inciden en una cuestión fundamental: cuando hablamos de programas de asistencia a la carrera, en realidad hacemos referencia a carreras, en plural. Esto se debe, como hemos podido ver en apartados anteriores, a que los y las deportistas de élite habitualmente desarrollan una carrera en el deporte al mismo tiempo que estudian y/o trabajan. Otra cuestión de gran valor que se trata en el trabajo citado es la filosofía mediante la que los diferentes programas de apoyo a la carrera de deportistas se aproximan a sus beneficiarios y beneficiarias. Existen, por un lado, programas de carácter curativo, que aportan financiación o soluciones para solventar problemas. Por otra parte, encontramos programas de carácter preventivo, que proporcionan recursos e información antes de que los problemas puedan darse. A este respecto, los autores comentan que: “Ambas aproximaciones están diseñadas para apoyar a deportistas. Sin embargo, mientras que la segunda fomenta la autonomía de los deportistas e incrementan su preparación para afrontar futuras situaciones, la primera puede generar dependencia” (p. 74). Asimismo, puede darse la situación de que un programa ofrezca apoyo en ambos sentidos.

Es posible agrupar los diferentes programas de apoyo a la carrera de deportistas que existen en tres categorías (Torregrossa, Regüela, & Mateos, 2020): (a) programas holísticos de apoyo a la carrera para deportistas de élite, (b) programas específicos de apoyo a la carrera para deportistas profesionales; y (c) programas de apoyo a la carrera dual para estudiantes-deportistas. Los programas holísticos de apoyo a la carrera para deportistas de élite son iniciativas integrales, que ofrecen servicios relacionados con el desarrollo deportivo, académico-vocacional y personal. El objetivo de estos programas es que sus beneficiarios y beneficiarias desarrollen habilidades que les permitan afrontar y superar las transiciones que se dan en varias esferas vitales. Los programas holísticos se centran en las etapas y transiciones que tienen que ver con el desarrollo deportivo (p. ej. cambios de categoría competitiva), educativo (p. ej. transiciones a nuevos niveles educativos), y personal (p. ej. cuestiones de salud mental). Por su amplia variedad de servicios y elevado alcance, el *Athlete Career Programme* del Comité Olímpico Internacional es el más conocido dentro de esta categoría. Los programas específicos de apoyo a la carrera para deportistas profesionales, por su parte, ofrecen ayuda también en relación con el deporte, el estudio/trabajo y el ámbito personal, si bien se proporcionan en el contexto de deportes concretos. En sus inicios, señalan Torregrossa, Regüela & Mateos (2020), estos programas se organizaban desde asociaciones de jugadores o desde ligas profesionales, y se centraban principalmente en la retirada deportiva y la inserción sociolaboral. Sin embargo, en la actualidad son varios los clubes deportivos profesionales que han desarrollado programas de apoyo que no solo abordan la retirada, sino que toman una perspectiva integral para acompañar a sus deportistas desde el mismo momento en el que se integran en la organización. Un buen ejemplo es el Servicio de Atención Integral al Deportista del Fútbol Club Barcelona, que acompaña a deportistas –también



incluye a agentes relevantes como familias o entrenadores/as— a lo largo de toda su trayectoria en el club. Por último, los programas de apoyo a la carrera dual para estudiantes-deportistas son aquellos cuya función principal es facilitar la compaginación de la actividad deportiva junto con la educativa o la laboral, y se ofrecen a estudiantes-deportistas que se encuentran en la educación secundaria, a estudiantes-deportistas que se encuentran en la universidad o realizando estudios superiores de formación profesional, así como a personas que buscan trabajo tras la retirada deportiva.

Uno de los estudios que conforman la presente tesis doctoral trata, precisamente, de los programas de apoyo a la carrera dual que se desarrollan desde el ámbito universitario. En el contexto europeo, estos programas han proliferado notablemente en los últimos años (Aquilina & Henry, 2010; Isidori, 2016; Torregrossa & González, 2013). Esto puede observarse en estudios como el desarrollado por López de Subijana, Mascaró & Conde (2014), que determinaron que el 94% de un total de 49 universidades españolas contaban con programas o servicios específicos de apoyo a la carrera dual. En todo caso, también conviene señalar la necesidad de tener en cuenta los diferentes contextos culturales en los que se desarrollan estos programas (Ryba & Stambulova, 2013), dentro y fuera del ámbito europeo. Por ejemplo, en países como los Estados Unidos, el sistema educativo y el sistema deportivo están notablemente coordinados, mientras que en el contexto europeo acostumbra a ser independientes el uno del otro (Torregrossa, Regüela & Mateos, 2020). Asimismo, los diferentes países que conforman Europa divergen en cuanto a sus ideologías de bienestar general y, por tanto, a las posiciones que toman en relación con la educación de sus deportistas de élite. En consecuencia, es de esperar que los programas desarrollados por las universidades de cada país europeo cuenten con diferentes tipos de servicios académicos, deportivos, económicos y/o psicológicos (Aquilina & Henry, 2010).

### ***2.3.2. Elementos de análisis de programas***

Son varias —y variadas— las fuentes que sugieren cuáles son las cuestiones a tener en cuenta a la hora de estudiar y valorar la estructura de planes, programas, u organizaciones. En esta tesis doctoral, hacemos nuestro el planteamiento siguiente: las principales dimensiones que conforman el ciclo de cualquier programa siguen una lógica determinada por una serie de hipótesis denominada teoría del cambio, la cual se compone, como mínimo, de los siguientes elementos (Blasco, 2009; McLaughlin & Jordan, 2015): (a) recursos humanos, materiales y financieros; (b) actividades para transformar los recursos en los productos que ofrece el programa; (c) productos en forma de bienes o servicios que el programa provee a sus beneficiarios y beneficiarias; e (d) impactos, beneficios o cambios producidos como resultado de la intervención del programa. Asimismo, es conveniente incluir de forma explícita a la población diana u objetivo, con el fin de tener presentes, por obvio que en ocasiones pueda parecer, los grupos y subgrupos de personas a quienes se dirigen los programas, así como su posible variabilidad y evolución (Ander-Egg & Aguilar, 2005; Montague, 1997). Diversos trabajos (p. ej. Martinic, 1997; McLaughlin & Jordan, 2015; Weiss, 1997), además, señalan la necesidad de tener en cuenta la influencia de factores contextuales clave, externos y no controlados, que pueden afectar, positiva o negativamente, en el funcionamiento del programa y sus resultados. Ejemplos de estos factores pueden ser las variables geográficas, los cambios de ciclos económicos, la aparición de programas complementarios, o los cambios en el personal.

Desde el ámbito de la ciencia de las organizaciones, los criterios que se han planteado para estudiar programas de apoyo a la carrera dual son coherentes con una aproximación sistémica a los mismos. De acuerdo con el planteamiento de Gilli, Arostegui, Doval, Iesulauro, & Schulman (2007), tomar un enfoque sistémico es adecuado para el análisis de las organizaciones y sus actividades. En base a esta perspectiva, la literatura contrapone dos tipos de planteamientos: la de entender las organizaciones como sistemas cerrados, o bien como sistemas abiertos (Kendall & Kendall, 2005). Los sistemas cerrados son aquellos que no toman recursos, información o energía del ambiente externo. Este planteamiento tuvo una alta popularidad en la primera mitad del siglo XX, a través de teorías como la de la gestión científica (Taylor, 1913), la teoría clásica de la administración (Fayol, 1916), o la teoría de las relaciones humanas (Mayo, 1949). Los sistemas abiertos, por su parte, son aquellos que reciben información, energía y recursos del ambiente externo. En el ámbito organizativo, son Katz & Kahn (1978) quienes, basándose en la Teoría General de Sistemas que Von Bertalanffy propone desde el campo de la biología, plantean que las organizaciones como sistemas abiertos (Figura 8). La Teoría de Sistemas Abiertos de Katz & Kahn (1978) critica que entender las organizaciones como sistemas cerrados supone desconocer las influencias del contexto, así como las interrelaciones entre los diferentes sistemas (Gilli et al., 2007). Esta teoría plantea que las organizaciones funcionan en base a cinco elementos centrales: (a) el entorno, conformado por todos aquellos elementos externos que tienen el potencial de afectar al sistema en su totalidad o en parte; (b) los *input* o recursos que se reciben desde el entorno; (c) los *throughput* o procesos de transformación de los recursos; los (d) *output* o productos, que representan el trabajo del sistema, exportado de nuevo al entorno; y (e) el *feedback* o retroalimentación, una fuente continua de información sobre la relación de la organización con su entorno, utilizada para valorar si es necesario realizar cambios orientados al crecimiento o la supervivencia. Por su parte, Kendall & Kendall (2005) plantean que, en realidad, los sistemas “no son totalmente abiertos o cerrados, sino que van de más cerrados a más abiertos” (p. 711).

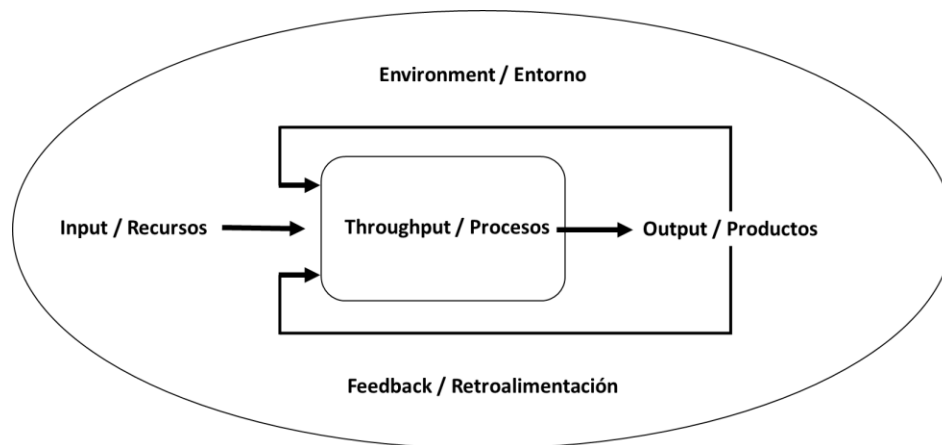


Figura 8. Teoría de Sistemas Abiertos. Fuente: Katz & Kahn (1978)

### 3. Método



El objetivo de este capítulo es describir los diferentes enfoques y las particularidades que caracterizan el diseño metodológico de las investigaciones desarrolladas. El capítulo se inicia con un apartado que justifica la adopción de un marco metodológico plural y, posteriormente, expone las cuestiones relativas a los participantes, instrumentos, procedimientos y análisis de datos.



### 3.1. Investigación por métodos múltiples

A partir de los objetivos que guían esta tesis doctoral, se han diseñado tres estudios destinados a abordar, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, el fenómeno de las carreras duales. Dos de estos estudios se han desarrollado en inglés, mientras que el restante ha sido elaborado en castellano. Estos tres trabajos se encuentran en el cuarto capítulo del presente documento, estructurados de la siguiente manera:

- Study 1. Academic Studies and Sporting Success. Analysing Dual Careers in 13 Nations.
- Estudio 2. Organización de programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña.
- Study 3. The Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sport Sciences.

El primer estudio adopta un enfoque cuantitativo, y da respuesta a los dos primeros objetivos de la tesis analizando datos obtenidos por medio de un cuestionario online. El cuestionario, afirman Quivy & Campenhoudt (2005), es un instrumento conveniente en la medida que se utiliza para analizar un fenómeno social concreto en una población específica. Debido a que implica interrogar a un gran número de personas, las posibles respuestas a la mayoría de preguntas planteadas “se precodifican para que los encuestados elijan sus respuestas entre las que se les proponen formalmente” (p. 181). Sin embargo, recuerdan los autores, adoptar una aproximación cuantitativa implica asumir ciertas limitaciones, como la habitual superficialidad de las respuestas o la consideración de las personas como entidades independientes de sus redes de relaciones sociales. Señalan que, además, la fiabilidad es frágil, por lo que se debe elegir cuidadosamente la muestra, las preguntas u objetivos que guían la investigación, la correspondencia entre el mundo de referencia de las preguntas y el de las personas encuestadas, el momento y lugar de administración del cuestionario, y la profesionalidad de quienes desarrollan el trabajo de campo (Quivy & Campenhoudt, 2005). En todo caso, y pese a que conviene tener muy en cuenta las consideraciones expuestas, los anteriores autores se refieren únicamente a los cuestionarios administrados. En el caso de los cuestionarios online, podemos encontrar una serie de particularidades (Díaz, 2012): sus mayores fortalezas radican en la rapidez de distribución y sistematización de los datos, así como en un coste significativamente menor en relación con los cuestionarios administrados. En cambio, los mayores inconvenientes se encuentran en una reducida tasa de respuesta, o los errores de cobertura de la muestra.

Por su parte, tanto el segundo como el tercer estudio adoptan un enfoque cualitativo para alcanzar los objetivos tercero, cuarto y quinto de esta tesis doctoral. En el segundo estudio, se combinan dos métodos: por un lado, el análisis de contenido existente sobre los programas de apoyo a la carrera dual en las páginas web de cada una de las universidades objeto de estudio. Este método, de acuerdo con Heinemann (2008), es adecuado para estudiar contenido de carácter programático. Además, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas por medio de guías de entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2005) y diagramas de investigación (Crilly, Blackwell, & Clarkson, 2006), siendo este último método el utilizado también en nuestro tercer trabajo. La entrevista semiestructurada, señalan Sparkes & Smith (2014), proporciona a los y las participantes un mayor control y flexibilidad en relación con los cuestionarios cuantitativos o las entrevistas estructuradas. Desde esta perspectiva, la

guía de entrevista no es rígida, no pretende condicionar el relato ni seguir un orden concreto, sino que conduce la conversa asegurando que se traten todos los temas relevantes (Heinemann, 2008). Por otro lado, los diagramas de investigación son herramientas de estimulación visual que “pueden dar lugar a contribuciones por parte de los entrevistados que serían difícilmente alcanzables solo por medio de intercambios verbales” (Crilly, Blackwell, & Clarkson, 2006, p. 341). En nuestro caso, las entrevistas cualitativas nos son útiles en la medida que representan una aproximación adecuada para estudiar experiencias de carácter subjetivo, acontecimientos biográficos, o valoraciones de hechos observados en lo cotidiano (Heinemann, 2008).

Tanto la perspectiva cualitativa como la cuantitativa son esenciales para alcanzar los objetivos planteados en esta tesis doctoral. Entendemos, así, que no estamos tratando con aproximaciones contrapuestas, sino que son complementarias: cada método se adecúa a los objetivos marcados y a las características de cada uno de los estudios que, desde diferentes enfoques, buscan responder a cuestiones cuyo eje vertebrador es la carrera dual del colectivo de estudiantes-deportistas de élite. A continuación, se expone una síntesis metodológica acerca de los tres estudios realizados, tratando los aspectos relativos a participantes, instrumentos, procedimientos y análisis de datos. Cada uno de los trabajos dispone de sus propios apartados en los que se aporta la información con una mayor profundidad y detalle, incluyéndose también aspectos tales como, por ejemplo, las cuestiones éticas o la integridad metodológica.

### 3.2. Participantes

En el primer estudio participaron un total de 2.160 deportistas de élite, practicantes de 37 disciplinas olímpicas tanto individuales (p. ej. boxeo, judo, triatlón) como colectivas (p. ej. baloncesto, rugby, voleibol), y de 13 Estados y/o naciones distintas: Bélgica (divididas entre Flandes y Valonia, en tanto que sus sistemas deportivos son diferentes), Brasil, Canadá, Corea del Sur, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda del Norte (como parte del Reino Unido), Japón, Países Bajos, Portugal, y Suiza. En cuanto a su sexo, 907 deportistas eran mujeres (42,0%) y 1.253 hombres (58,0%). En el momento en que se recopilaron los datos, el rango de edad de los y las participantes oscilaba entre los 18 y los 64 años ( $M = 25,48$ ;  $DT = 6,03$ ).

Para la segunda investigación, la muestra fue conformada por las diez universidades catalanas que disponían de programas de apoyo a la carrera dual, ocho de las cuales eran públicas, y dos de carácter privado. Siete de las universidades analizadas tenían su sede principal en municipios de la provincia de Barcelona (la mayoría en la misma capital), ubicándose las restantes en las ciudades de Girona, Lleida y Tarragona. En total, 13 coordinadores y coordinadoras de los distintos programas universitarios de apoyo a la carrera dual participaron en el estudio, ocho de los cuales eran hombres y cinco, mujeres.

El tercer trabajo contó con la participación de 11 estudiantes-deportistas de élite matriculados en el segundo o tercer curso de un grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Ocho de los participantes eran hombres, y tres eran mujeres. En el momento en que se realizó la

recogida de datos, los y las participantes tenían entre 19 y 24 años de edad ( $M = 20,7$ ;  $DT = 1,6$ ), y eran practicantes de diferentes deportes individuales y colectivos.

### 3.3. Instrumentos

Para la primera investigación, el instrumento de referencia fue el *Elite Sport Climate Survey*. Se trata de un cuestionario estandarizado que se utilizó en el marco del proyecto SPLISS 2.0, iniciativa a gran escala para analizar los factores de la política deportiva que conducen al éxito internacional, basada en la teoría de los nueve pilares (De Bosscher et al., 2015). En el marco del cuarto pilar del modelo, referido a los sistemas de identificación y desarrollo de talentos deportivos, el cuestionario indagaba –entre otras cuestiones– acerca de los servicios de apoyo a la carrera dual que los y las participantes habían recibido, o no.

En el segundo trabajo, en el que se realizaron, además del análisis de sitios web, entrevistas semiestructuradas a coordinadores y coordinadoras de programas universitarios de apoyo a la carrera dual, nos valimos tanto de una guía de entrevista como de un diagrama de investigación (véase anexo 3). Ambos instrumentos se diseñaron en base a la teoría de sistemas abiertos de Katz & Kahn (1978), así como en contribuciones complementarias de autores como Blasco (2009) o McLaughlin & Jordan (2015).

En el tercer estudio se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a estudiantes-deportistas de élite. Para la recogida de datos, se utilizó un diagrama de investigación (ver anexo 3) fundamentado en las fases de la transición a la universidad descritas por Pérez-Rivasés et al. (2017), el modelo de transición en la carrera deportiva de Stambulova (2003), y el modelo holístico de la carrera deportiva de Wylleman, Reints & De Knop (2013).

### 3.4. Procedimientos

El cuestionario del primer trabajo se distribuyó a los y las deportistas de élite por medio de las personas y organizaciones que participaron, desde diferentes Estados y/o naciones, en el proyecto SPLISS 2.0. En el caso de España, por ejemplo, esta tarea fue realizada por un equipo de investigadores e investigadoras del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, en colaboración con el Consejo Superior de Deportes (Vilanova et al., 2011). Los y las participantes recibieron información sobre el objetivo del proyecto, así como del carácter voluntario y anónimo del cuestionario. Asimismo, se les explicó que los datos recopilados únicamente se tratarían y difundirían con fines científicos. Un total de 58 investigadores e investigadoras, además de 33 responsables de políticas deportivas formaron parte del proyecto. Una de estas personas en cada país dirigía el estudio a nivel nacional, asegurándose de que se siguiesen los protocolos establecidos por el equipo coordinador del proyecto. Estos protocolos establecían, por un lado, los criterios de inclusión de la muestra. Por otro lado, informaban sobre cómo debía realizarse la recolección de datos, de manera que el proceso fuese estándar y, por tanto, la información recopilada fuese comparable entre las diferentes naciones participantes. En este

sentido, el equipo de coordinación del proyecto facilitó archivos precodificados en formato SPSS, junto con instrucciones que indicaban cómo introducir la información de los cuestionarios en la base de datos. Los equipos de investigación en cada nación tradujeron el cuestionario a su idioma manteniendo, en la medida de lo posible, su estructura original. Tras varias reuniones internacionales, los cuestionarios finales fueron aprobados por el equipo de coordinación antes de iniciarse la toma de datos.

En el segundo estudio, por un lado, se recopiló toda la información disponible (p. ej. folletos informativos, noticias, normativas...) sobre los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en los sitios web de cada una de las universidades analizadas. En cuanto a las entrevistas, los y las participantes fueron contactados vía correo electrónico para explicarles los objetivos del estudio y el tratamiento ético de los datos. Once de las trece personas que participaron en las entrevistas firmaron un documento de consentimiento informado (véase anexo 2), mientras que las dos restantes únicamente dieron su consentimiento de manera verbal, negándose a firmar el documento facilitado por el investigador. Las entrevistas, que se desarrollaron en los lugares de trabajo de los y las participantes, tuvieron una duración media aproximada de 45 minutos, y fueron grabadas para su posterior transcripción *verbatim*. En todos los casos, recibieron un código para proteger su anonimato.

Al igual que en el anterior estudio, en el tercer trabajo las y los participantes fueron contactados por correo electrónico. Tras explicarles los objetivos y las cuestiones de carácter ético, se acordaron fechas, horas y lugares para la realización de las entrevistas. Éstas tuvieron lugar en diferentes emplazamientos si bien, por comodidad tanto del entrevistador como de las personas entrevistadas, la gran mayoría se realizaron en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la que se realizó el estudio. Concretamente, se realizaron en lugares de encuentro informal (p. ej. la cafetería de la facultad, bares...) con la intención de que la conversación fuese distendida y relajada. Las entrevistas duraron una media de 49 minutos. Antes de empezar, se recordó a los y las participantes de nuevo los objetivos del estudio, la confidencialidad de sus datos –cada participante recibió un pseudónimo– y cómo éstos iban a ser procesados. Justo después, leyeron y firmaron un documento de consentimiento informado (anexo 2). Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas *verbatim*.

El primer estudio, enmarcado en el proyecto SPLISS, recibió la aprobación pertinente en cada una de las naciones participantes. En el caso de los estudios segundo y tercero, recibieron la aprobación del comité de ética para la investigación clínica del Consell Català de l'Esport (consultar anexo 1).

### **3.5. Análisis de datos**

El análisis de los datos en el primer estudio se realizó con el apoyo del software IBM SPSS Statistics 23. La distribución de las variables se determinó por medio de estadísticos descriptivos, concretamente frecuencias y porcentajes. Por su parte, las relaciones entre la disponibilidad de servicios académicos de apoyo a la carrera dual, nivel de éxito deportivo y nivel educativo se establecieron mediante el coeficiente de correlación de Spearman (Allen, 2017), dado que el uso de test no paramétricos es apropiado para analizar variables categóricas (Reinard, 2006). Ambas modalidades de análisis fueron llevadas a cabo a nivel global –todas las naciones juntas– y a nivel



nacional. En todos los casos, un  $p < .05$  se consideró como significativo. Los coeficientes de correlación se interpretaron de acuerdo con la propuesta de Dancey & Reidy (2011), del siguiente modo: un coeficiente de 0 a  $\pm 0.09$  corresponde a una correlación mínima/negligible,  $\pm 0.1$  a  $\pm 0.39$  sería una correlación débil,  $\pm 0.4$  a  $\pm 0.69$  una correlación moderada,  $\pm 0.7$  a  $\pm 0.99$  una correlación fuerte, y  $\pm 1$  una correlación perfecta.

En el caso del segundo estudio, se realizó un análisis de contenido por medio del software de tratamiento de datos cualitativos QSR NVivo 11. Básicamente, el análisis consistió en identificar fragmentos significativos de las entrevistas y de los materiales obtenidos en los sitios web en relación con los elementos valorados en este estudio: población objetivo, recursos, procesos, productos/servicios, impactos/feedback y factores contextuales.

El análisis temático fue el método escogido para la tercera investigación. Por medio de un procedimiento deductivo-inductivo, se siguieron los pasos siguientes: familiarización con los datos, uso del software QSR NVivo 12 para codificar la información en base a los fundamentos teóricos del estudio, relectura y creación de nuevos códigos, revisión de los datos y definición de temas principales, y redacción de un informe de resultados.

Tabla 1. *Síntesis del diseño metodológico de la investigación.*

Estudio	Participantes	Instrumentos	Análisis de datos
1	Deportistas de élite (n = 2160)	Elite Sport Climate Survey	Estadística descriptiva Test de correlación
2	Coordinadores/as de programas universitarios de apoyo a la carrera dual (n = 13)	Guía de entrevista Diagrama de investigación	Análisis de contenido
3	Estudiantes-deportistas de élite (n = 11)	Diagrama de investigación	Análisis temático



## 4. Estudios realizados



El cuarto capítulo de la memoria compila los tres estudios desarrollados, cada uno siguiendo la estructura propia de un artículo académico. Este apartado está conformado por los siguientes tres trabajos: (1) Academic Studies and Sporting Success. Analysing Dual Careers in 13 Nations; (2) Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña; y (3) Living Life Through Sport: the Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences.



# Study 1

## Academic Studies and Sporting Success. Analysing Dual Careers in 13 Nations



Este trabajo ha sido publicado con la siguiente referencia:

Mateu, P., Vilanova, A., Inglés, E., & De Bosscher, V. (in press). Academic studies and Sporting Success. Analysing Dual Careers in 13 Nations. *Revista de Psicología del Deporte*.



## Introduction

During the last decades, the struggle between nations to achieve international success in sports has increased significantly (De Bosscher, Bingham, Shibli, van Bottenburg, & De Knop, 2015). In this context of "sporting arms race" (Oakley & Green, 2001), and under the assumption that success in sports can be achieved through strategic investments, many national organizations in charge of sports governance have increased their investments on elite sports (De Bosscher et al., 2015). As such, there is an growing institutionalization of elite sport, with governments becoming more actively involved believing that (a) success is developable (i.e. it can be influenced by policy making, De Bosscher et al., 2015), and that (b) international sporting success leads to broader outcomes, such as international prestige, national reaffirmation, economic income related to the hosting of big events, or the increasing population participating on sports through the so-called "demonstration effect" (De Rycke & De Bosscher, 2019; Houlihan, 2005; Houlihan and Green, 2008).

In this context, this paper addresses the phenomenon of elite athletes' dual careers (DC), defined as "a career with major foci on sport and studies or work" (Stambulova & Wylleman, 2015; 2019). Specifically, this study focuses on the combination of elite sport with studies, that is, the combination of elite sport with work goes beyond the purpose of the present research. In the case of athletes, today's elite sport requires higher demands compared with the early 2000s (De Bosscher & De Rycke, 2017): elite athletes experience early specialization, longer athletic careers, extensive training schedules (up to 20-30 hours per week) and more national and international competitions (De Bosscher, De Knop & Vertonghen, 2016; Jonker, Elferink-Gemser & Visscher, 2009; López de Subijana, Conde, Barriopedro & Gallardo, 2014). According to Ericsson's concept of early specialization and deliberate practice (2003), young elite athletes are required to invest 10 years or 10,000 hours of training to perform at high levels. Moreover, as stated in the Holistic Athletic Career model (Wylleman, Reints & De Knop, 2013), athletic development coincides with the development of other life levels: psychological, psychosocial, academic/vocational, and financial. Therefore, a problem arises since much of the required time and physical investment in the athletic level coincides with the talented athletes' educational development (De Bosscher & De Croock, 2011). It is almost impossible for elite athletes to combine these athletic demands, which require a dedication practically equivalent to that of a profession, along with regular educational development in a usually standardized and restrictive academic system (De Bosscher & De Croock, 2011; European Union, 2012). If the conciliation between both levels is not possible, the result will be a poorer performance in one –or both– of these vital areas, resulting in the dropout of the athletic or educational career (Álvarez, Pérez-Jorge, González & López, 2014; Guidotti, Cortis & Capranica, 2015).

As a consequence of this situation, several nations started to develop DC assistance programs. The United States of America was a pioneer in this endeavor, as the National Collegiate Athletic Association introduced the CHAMPS/Life Skills Program in 1994 (Aquilina, 2013; Petitpas, Van Raalte & Brewer, 2013). However, it is important to consider the different socio-cultural contexts (Ryba & Stambulova, 2013): both in the United States and in other non-European countries such as Canada or Australia, where the sport and educational systems are highly coordinated (or directly unified), there is no need to develop new DC assistance programs (Torregrossa, Regüela & Mateos, 2020). In the European context, however, there is a need to find a balance between these two systems, as they have traditionally been independent of each other (Torregrossa, et al., 2020). As general welfare

ideologies and the positions assumed in relation to education of young elite athletes vary among European nations, secondary school and university DC assistance programs provide different kinds of academic, sporting, economic and/or psychological services (Aquilina & Henry, 2010; Mateu, Vilanova & Inglés, 2018; Torregrossa et al., 2020).

Several studies highlight that those elite athletes who follow a DC pathway experiment a variety of benefits such as a better social and employment insertion after athletic retirement (Jordana, Torregrossa, Ramis & Latinjak, 2017; Vilanova & Puig, 2014), a better welfare thanks to a balanced lifestyle (Stambulova, Engström, Franck, Linnér & Lindahl, 2015), or better sports performances (Aquilina, 2013). On the other hand, literature shows that elite student-athletes are a heterogeneous group, and therefore they can dynamically follow different DC pathways: some of them achieve balance between sport and education, while others experience DCs with dominance in one of these fields (Cartigny, Fletcher, Coupland & Taylor, 2019; Miró, Pérez-Rivasés, Ramis & Torregrossa, 2018; Pallarés, Azócar, Torregrossa, Selva & Ramis, 2011).

Despite many elite athletes choose a DC pathway (De Bosscher et al., 2016; Vilanova & Puig, 2013) there is no clear consensus regarding the link between the sport competitive level and educational achievements. For years it was taken for granted that elite sports practice at school age was associated with poorer academic achievements (Bowen & Levin, 2003; Shulman & Bowen, 2001). Recent studies also suggest that following a DC pathway can be counter-productive for elite athletes since focusing in areas unrelated to their sports career may lead to sensations of ambiguity and, ultimately, to a poorer sporting performance (Gledhill & Harwood, 2015; Hollings, Mallett & Hume, 2014). Nevertheless, other research establish that elite student-athletes perform well in the academic field (Jonker et al., 2009; Umbach, Palmer, Kuh & Hannah, 2006), and even achieve higher educational qualifications than the general population (Conzelmann & Nagel, 2003; Watt & Moore, 2001).

This study aims to understand to what extent elite athletes make use of DC support and whether that relates to their levels of international sporting success as well as their educational level. Bearing that in mind, the following questions are being posed: (1) Is there a relationship between the availability of academic dual career support services and the level of international sporting success achieved by elite athletes? (2) Is there a relationship between the level of education and the level of international sporting success achieved by elite athletes? (3) Is there a relationship between the availability of academic dual career support services and the level of education achieved by elite athletes?

## **Methods**

### ***Sample***

The sample consisted of athletes performing in winter and summer Olympic disciplines. In order to ensure the homogeneity and comparability of nations, a series of inclusion criteria was strictly applied, whereby an elite athlete was defined as: (a) “an (non-disabled) athlete who, individually or with a team, is classified within the top 16 at world level or within the top 12 at a continental level, when participating in senior championships”; or (b) “an athlete who receives direct or indirect economic assistance and/or other services by means of supporting programs financed and/or organized at a national (or regional) level which aim for them to succeed in, at least, one of the



following senior championships: Olympic Games, World Championships, or Continental Championships (European, Asian, Pan American, etc.)” (De Bosscher et al., 2015).

In total, 8495 elite athletes from 15 different nations received a survey which was part of a large-scale research project. After screening the data, a process in which answers that did not meet the established requirements of the project (e.g. athletes from non-Olympic disciplines, Paralympic athletes) and the established requirements of this study (e.g. athletes under 18) were omitted, 2160 valid answers were obtained from athletes from 37 different Olympic disciplines and 13 different nations: Belgium (separated into Flanders and Wallonia, as they have different sport systems), Brazil, Canada, Denmark, Spain, Finland, Japan, South Korea, the Netherlands (participants from this nation did not answer about academic DC support services), Northern Ireland (as part of the UK), Portugal, and Switzerland. Among them, 907 were female (42.0%), and 1253 were male (58.0%). At the moment of data collection, the age span of the sample ranged from 18 to 64 years old ( $M = 25.48$ ;  $SD = 6.03$ ).

Table 2. *Characteristics of the final sample.*

	<i>Sample</i>		<i>Gender</i>				<i>Age</i>		
			<i>Male</i>		<i>Female</i>		<i>R</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>			
Brazil	300	13.9	189	63.0	111	37.0	18-64	27.17	8.15
Canada	134	6.2	59	44.0	75	56.0	18-43	25.39	5.03
Denmark	137	6.3	77	56.2	60	43.8	18-49	24.27	5.05
Spain	134	6.2	63	47.0	71	53.0	18-52	27.28	5.68
Finland	72	3.3	47	65.3	25	34.7	18-36	26.21	4.59
Flanders	125	5.8	70	56.0	55	44.0	18-48	24.90	4.93
Japan	129	6.0	72	55.8	57	44.2	18-40	25.68	4.20
Netherlands	146	6.8	61	41.8	85	58.2	19-48	27.10	5.09
Northern Ireland	35	1.6	16	45.7	19	54.3	18-60	24.51	8.48
Portugal	82	3.8	53	64.6	29	35.4	18-42	25.39	5.45
South Korea	221	10.2	155	70.1	66	29.9	18-35	22.67	3.23
Switzerland	594	27.5	358	60.3	236	39.7	18-55	25.45	6.53
Wallonia	51	2.4	33	64.7	18	35.3	18-30	23.00	3.15
Total	2160	100.0	1253	58.0%	907	42.0%	18-64	25.48	6.03

### ***Instrument***

Participants answered the Elite Sport Climate Survey, a structured and standardized online survey used within the project SPLISS 2.0. This is a large-scale project that aimed to analyse the Sport Policy Factors Leading to International Sporting Success (De Bosscher et al., 2015). This project is based on the nine-pillar model proposed by De Bosscher et al. (2006), that were operationalized by 96 critical success factors during two international comparative studies in 2008 (six nations) and 2015 (15 nations). As part of Pillar 4 (talent identification and development support), the survey retrospectively asked elite athletes about the academic DC support services they had received as young athletes. Basically, the survey consisted of closed questions, both dichotomous and multiple choice. For this study, four elements were taken into account: (1) availability of DC support services in the

academic field: closed-ended dichotomous question (yes/no); (2) highest sports achievements in senior competitions of Olympic Disciplines: (a) top 3 in the world (e.g. medal winning in senior world competitions, Olympic Games, Grand Slams and World Rankings); (b) top 8 in the world (e.g. fourth to eighth position in senior world competitions, Olympic Games, Grand Slams and World Rankings); (c) top 16 in the world (e.g. ninth to sixteenth position in senior world competitions, Olympic Games, Grand Slams and World Rankings); (d) top 8 at a continental level (e.g. first to eight position in European championships, Pan American Games, Asian Games or other championships of the sort); (e) national teams (participating in competitions at a national level representing their own country); and (f) others (none of the above); (3) the level of education achieved or in progress: (a) higher education; (b) secondary education; (c) primary education; (d) none; and (e) others; (4) age, at the time when the survey was answered.

### ***Procedure***

The survey was sent to elite athletes through people and organizations from all the nations participating on the project. The athletes were informed that answering the survey was voluntary, and that the data gathered would only be used for scientific purposes and be treated anonymously. In total, 58 researchers and 33 policymakers were involved in the project and one person was in charge of the organization and coordination in each participating nation. This person made sure the procedures established by the SPLISS project coordination team were followed. Each research team received a protocol, in which the data collection procedures were explained, in order to standardize the process and, consequently, to improve the variable comparability between the analysed nations. In addition, the protocol defined the criteria elite athletes had to meet so they could be included on the sample. Concurrently, the coordination team sent empty and pre-coded SPSS files, as well as instructions that showed how data should be introduced onto the final database. Researchers from each nation translated the survey into their own language and tested it before the data gathering process started. The project coordinators insisted on the importance of the survey keeping its original structure and on avoiding (whenever possible) any changes that could distort the comparison between samples of different nations. Therefore, several international meetings took place in order to adjust the research instrument.

### ***Data analysis***

IBM SPSS Statistics 23 was used for the data analysis. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, were used to explain the distribution of the studied variables. On the other hand, as nonparametric tests are appropriate for categorical data (Reinard, 2006), the possible relationships between the level of international sporting success and the availability of academic DC support services; between the level of education and the level of international sporting success; and between the availability of academic DC support services and the level of education were determined with Spearman's correlation coefficient (Allen, 2017). These analyses were executed both globally and for each nation individually. For all statistical analyses, a  $p < .05$  was considered significant. The correlation coefficients were interpreted according to the proposal of Dancey & Reidy (2011): in this way, a coefficient of 0 to  $\pm 0.09$  would correspond to a negligible/minimum correlation,  $\pm 0.1$  to  $\pm 0.39$  would be a weak correlation,  $\pm 0.4$  to  $\pm 0.69$  a moderate correlation,  $\pm 0.7$  to  $\pm 0.99$  a strong correlation, and  $\pm 1$  would be a perfect correlation.

## Results

### *Overall*

In total, 1868 elite athletes (86.5%) responded whether academic DC support services were available to them: up to 1153 (53.4%) affirmed having received DC support services from the educational institutions where they performed their studies; on the contrary, 715 participants (33.1%) did not. As for the level of international sporting success, a total of 1188 elite athletes (55.0%) achieved a top 3, top 8 or top 16 world position; 388 participants (18.0%) reached the top 8 of their continents; and 584 (27.0%) were part of their national teams. Regarding the level of education, 1276 elite athletes (59.1%) concluded or were studying higher education; 771 (35.7%) completed or were enrolled in secondary education; 104 (4.8%) ended or were studying primary education; and 9 (0.4%) stated that they did not finish nor were matriculated in any level of education.

At the general level, including all nations, Spearman's correlation coefficient calculations showed a non-existent relationship between the availability of academic DC support services and the level of international sporting success achieved ( $\rho = 0.010$ ,  $p > .05$ ). On the other hand, the variables level of education and level of international sporting success presented a weak, positive relationship ( $\rho = 0.106$ ,  $p < .01$ ). The availability of academic DC support services and the level of education showed a minimum, positive relationship ( $\rho = 0.048$ ,  $p < .05$ ).

### *By nations*

As far as the analysis of the sample nations is concerned, table 3 shows the distribution of participants, in numbers and percentages, for each of the variables studied. It can be observed that in most nations (except Brazil, the Netherlands and Northern Ireland) more than half of the elite athletes surveyed stated that they had availability of academic DC support services. With regard to the level of international sporting success, the nations with most elite athletes which reached top 3 world positions were Spain (37.3%), Finland (29.2%), Japan (48.1%), the Netherlands (38.4%) and South Korea (31.7%); the one with the largest percentage of participants which achieved top 8 world positions was Portugal (52.4%); those with the highest proportion of elite athletes which got to top 8 continental positions were Brazil (38.7%) and Canada (25.4%); and those with a majority of elite athletes which got involved in national teams were Denmark (41.6%), Flanders (47.2%), Northern Ireland (42.9%), Switzerland (37.2%), and Wallonia (41.2%). Furthermore, as for the level of education, in most nations more than 60% of elite athletes reported having completed or being enrolled in higher education, except Finland and Switzerland, with 58.3% and 59.9% of their elite athletes with concluded or ongoing secondary education, respectively.

Table 3. *Overview by nations of the availability of academic DC support services, levels of international sporting success, and levels of education.*

		DC Services		Sport success					Education			
		Yes	No	T3W	T8W	T16W	T8C	NT	H	S	P	N
BRA	<i>n</i>	104	120	23	32	48	116	81	219	72	9	0
	%	34.7	40.0	7.7	10.7	16.0	38.7	27.0	73.0	24.0	3.0	0.0
CAN	<i>n</i>	83	49	26	33	28	34	13	99	31	4	0
	%	61.9	36.6	19.4	24.6	20.9	25.4	9.7	73.9	23.1	3.0	0.0
DEN	<i>n</i>	100	34	25	23	16	16	57	87	38	11	1
	%	73.0	24.8	18.2	16.8	11.7	11.7	41.6	63.5	27.7	8.0	0.7
SPA	<i>n</i>	88	46	50	24	17	19	24	100	33	1	0
	%	65.7	34.3	37.3	17.9	12.7	14.2	17.9	74.6	24.6	0.7	0.0
FIN	<i>n</i>	56	15	21	19	16	4	12	26	42	4	0
	%	77.8	20.8	29.2	26.4	22.2	5.6	16.7	36.1	58.3	5.6	0.0
FLA	<i>n</i>	90	28	9	11	17	29	59	81	42	2	0
	%	72.0	22.4	7.2	8.8	13.6	23.2	47.2	64.8	33.6	1.6	0.0
JAP	<i>n</i>	69	54	62	40	26	0	1	105	22	2	0
	%	53.5	41.9	48.1	31.0	20.2	0.0	0.8	81.4	17.1	1.6	0.0
NED	<i>n</i>	-	-	56	40	22	28	0	108	38	0	0
	%	-	-	38.4	27.4	15.1	19.2	0.0	74.0	26.0	0.0	0.0
NIR	<i>n</i>	14	21	6	6	4	4	15	26	8	0	1
	%	40.0	60.0	17.1	17.1	11.4	11.4	42.9	74.3	22.9	0.0	2.9
POR	<i>n</i>	54	28	8	43	18	0	13	55	26	1	0
	%	65.9	34.1	9.8	52.4	22.0	0.0	15.9	67.1	31.7	1.2	0.0
KOR	<i>n</i>	142	69	70	14	9	61	67	173	46	1	1
	%	64.3	31.2	31.7	6.3	4.1	27.6	30.3	78.3	20.8	0.5	0.5
SWI	<i>n</i>	320	239	87	145	75	66	221	163	356	69	6
	%	53.9	40.2	14.6	24.4	12.6	11.1	37.2	27.4	59.9	11.6	1.0
WAL	<i>n</i>	33	12	5	5	9	11	21	34	17	0	0
	%	64.7	23.5	9.8	9.8	17.6	21.6	41.2	66.7	33.3	0.0	0.0

Correlation analyses did not show, in any of the nations, significant direct nor inverse relationships between the availability of academic DC support services and the level of international sporting success achieved. There were significant, direct and weak relationships between the level of education and the level of international sporting success achieved in only two nations: South Korea ( $\rho = 0.149$ ,  $p < .05$ ) and Switzerland ( $\rho = 0.093$ ,  $p < .05$ ). On the other hand, there were significant, direct and weak relationships between the availability of academic DC support services and the level of education in five nations: Brazil ( $\rho = 0.173$ ,  $p < .01$ ), Spain ( $\rho = 0.233$ ,  $p < .05$ ), Flanders ( $\rho = 0.268$ ,  $p < .01$ ), Japan ( $\rho = 0.233$ ,  $p < .01$ ), and Portugal ( $\rho = 0.323$ ,  $p < .01$ ).

Table 4. *Relationships between availability of dual career support services, level of international sporting success, and level of education, by nations.*

		DC Services	Sport success	Education
BRA	DC Services	1		
	Sport success	0.100	1	
	Education	0.173**	0.068	1
CAN	DC Services	1		
	Sport success	-0.155	1	
	Education	-0.014	0.084	1
DEN	DC Services	1		
	Sport success	-0.119	1	
	Education	-0.127	0.049	1
SPA	DC Services	1		
	Sport success	-0.056	1	
	Education	0.233*	-0.064	1
FIN	DC Services	1		
	Sport success	0.036	1	
	Education	0.082	0.070	1
FLA	DC Services	1		
	Sport success	-0.036	1	
	Education	0.268**	0.087	1
JAP	DC Services	1		
	Sport success	-0.026	1	
	Education	0.233**	0.050	1
NED	DC Services	-		
	Sport success	-	1	
	Education	-	-0.128	1
NIR	DC Services	1		
	Sport success	0.006	1	
	Education	-0.330	0.093	1
POR	DC Services	1		
	Sport success	0.089	1	
	Education	0.323**	0.057	1
KOR	DC Services	1		
	Sport success	0.030	1	
	Education	0.106	0.149*	1
SWI	DC Services	1		
	Sport success	0.025	1	
	Education	-0.073	0.093*	1
WAL	DC Services	1		
	Sport success	-0.004	1	
	Education	-0.028	-0.183	1

## Discussion

The present study aimed to gain insight into the link between the availability of academic DC support services, the level of international sporting success, and the level of education achieved by elite athletes. For this purpose, a large sample of elite athletes from 13 nations was assessed.

The majority of participants stated that they had availability of academic DC support services, which are widely developed specially in Europe as well as in Canada (Torregrossa et al., 2020), but also in nations of Asia such as Japan or South Korea. It is also important to highlight that most of the elite athletes had completed or were enrolled into higher education, which coincides with the findings of studies such as the carried out by Vilanova & Puig (2013) on Olympic athletes.

Regarding the proposed research questions, the data revealed three main findings. First, neither in the total sample nor in any of the 13 nations were found significant relationships between the availability of academic DC support services and the level of international sporting success. This may be due to the fact that academic DC support services are planned to make elite athletes' education more flexible, that is, to facilitate the integration of this group into education systems (Mateu et al., 2018), but in no way are made to affect the sports environment.

Second, although the level of education and the level of international sporting success showed a weak, positive relationship in the overall sample, this relationship only existed in South Korea and Switzerland when the nation-by-nation analysis was carried out. This could mean that sports may be beneficial, in some situations, for the academic achievements of elite athletes competing at high levels (Jonker et al., 2009; Umbach et al., 2006). Be that as it may, the weakness in the significant correlations and their minimal presence in the analysis by countries does not allow us to conclude firmly that a higher level of education is linked with higher levels of sporting success. In any case, and even though there are different cultural values and ideological positions in terms of how nations understand wellness, which determines their position regarding the education of their elite athletes (Aquilina & Henry, 2010; Bergsgard, Houlihan, Mangset, Nødland & Rommetvedt, 2007; Henry, 2013), our position coincides with that of Aquilina & Henry (2014) insofar as nations have a moral responsibility towards their elite athletes: sporting success should not be based on a reduction in their educational opportunities. In this line, authors as Torregrossa et al. (2020) point out that DC support should not only come from the educational system, but also from sport organizations and relevant social agents (e.g., family).

Third, a minimum, positive relationship was detected between the availability of academic DC support services and the level of education in the whole sample. Furthermore, the data presented weak and positive relationships among these variables in five nations. As it happened in the previous research question, we can only venture to say that, in certain occasion, using academic DC services can be helpful in order to achieve higher levels of education, but this is not the common situation. This is logic as academic DC services and programs are mainly designed to help athletes in balancing elite sport with education (Mateu et al., 2018; Stambulova et al., 2015; Torregrossa et al., 2020), and not to achieve higher levels of education.

It is interesting to observe that in Brazil, a nation of the Global South, most athletes did not have availability of academic DC services and, at the same time, a positive (weak) relationship was detected between the availability of academic DC support services and the achievement of higher levels of education. This fact reminds us of a limitation that needs to be considered: SPLISS sample does not represent the average elite athletes' population, given that mostly analyses nations of the Global North, which are wealthier than the Global South ones. Moreover, athletes are part of systems that can be different among nations (De Bosscher & De Rycke, 2017). Because of this, findings cannot be generalized to worldwide. Consequently, more research is needed in specific nations or groups of

nations which share similar cultures, socioeconomic characteristics, or sports/educational systems (Ryba & Stambulova, 2013). Future research could also focus on the differences or similarities that may exist between different sports, or to delve into which kind of academic DC support services (e.g. flexible examinations) are most chosen by elite athletes, and how these services are distributed by levels of education. One last limitation to be mentioned in the present study is that the level of education question is ambivalent, since it requires two different kinds of information at the same time: level of education completed, and level of education in progress. Future editions of the SPLISS project should address this question.

In conclusion, considering current data, we cannot say that academic DC support services, levels of international sporting success and levels of education are related enough to each other. In this line, nations should not promote DCs from an utilitarianist perspective: on the contrary, they should be fostered considering that elite athletes are not just medal-producing resources, but thinking and feeling individuals who develop themselves in other vital areas besides sport.





## Estudio 2

# Organización de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña



Este trabajo ha sido publicado con la siguiente referencia:

Mateu, P., Vilanova, A., & Inglés, E. (2018). Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. *Movimento*, 24(4), 1205-1218. doi:10.22456/1982-8918.82235



## **Dificultades para compaginar deporte de élite y estudios**

Actualmente, el deporte ha adquirido tal nivel de profesionalización que, para llegar a la élite, los deportistas deben mantener una disciplina de entrenamiento que se alarga durante años, y que implica dedicar la mayor parte del día a la práctica deportiva desde la adolescencia, e incluso desde la infancia en determinadas disciplinas (Vilanova & Puig, 2013). Estas personas invierten en sus carreras deportivas durante edades decisivas en cuanto a su desarrollo vital y profesional (Stambulova & Wylleman, 2014), dedicando entre cinco y diez años para alcanzar el máximo nivel competitivo (Alfermann & Stambulova, 2007).

Durante el tramo de edad entre los 20 y los 30 años, coincidiendo con la etapa de formación universitaria, la mayoría de deportistas se encuentran en su fase de máximo rendimiento (López de Subijana, Conde, Barriopedro & Gallardo, 2014). En estos años, los estudiantes-deportistas de élite<sup>1</sup> a menudo se encuentran en un conflicto de intereses; por un lado, sus objetivos deportivos les someten a una carga de entrenamiento que requiere de una dedicación prácticamente equivalente a la de una profesión y, por otro lado, se enfrentan al reto de desenvolverse en un sistema educativo habitualmente estandarizado y restrictivo (European Union, 2012). Si la conciliación no es posible, el estudiante-deportista de élite debe escoger entre continuar su carrera deportiva, o bien progresar en la educativa, renunciando a una de ellas (Álvarez, Pérez, González & López, 2014; Guidotti, Cortis & Capranica, 2015).

Vilanova & Puig (2013) destacan que, para conseguir la inserción laboral una vez finalizada la etapa competitiva, el desarrollo de estrategias, como continuar estudiando durante la carrera deportiva, es una cuestión fundamental. De hecho, Pallarés, Azócar, Torregrosa, Selva & Ramis (2011) muestran que aquellos deportistas que escogen una trayectoria paralela –misma prioridad para el deporte y la formación– o convergente –el deporte es prioritario sobre la formación– perciben su transición fuera del deporte más satisfactoriamente que quienes siguen una trayectoria lineal –deporte como dedicación exclusiva.

Diversos estudios han determinado que la carrera dual (combinar la actividad deportiva con estudios) produce beneficios como evitar el abandono del deporte o de los estudios (Baron-Thiene & Alfermann, 2015), preparar a los estudiantes-deportistas para su etapa post-deportiva, previniendo posibles crisis de identidad y organizando su transición hacia el mercado laboral (Vilanova & Puig, 2014), o promover el bienestar individual mediante un estilo de vida equilibrado (Aquilina, 2013; Stambulova, Engström, Franck, Linnér & Lindahl, 2015).

### ***Respuesta institucional: programas universitarios de apoyo a deportistas de élite***

El desarrollo de la carrera dual de los estudiantes-deportistas de élite ha supuesto una creciente preocupación para instituciones internacionales, estatales y regionales (European Council, 2013). Dichas instituciones, que no son ajenas a la trascendencia del deporte de élite (Táboas-Pais, Canales-Lacruz, Rey-Cao & Perich-Sancho, 2015; Vianna & Lovisolo, 2009), han tratado de dar respuesta al problema orientando sus políticas hacia la integración de los estudiantes-deportistas de élite en el

---

<sup>1</sup> En este estudio, entendemos el término “deportista de élite” como un concepto neutro de deportista que entrena y compete a un elevado nivel. De esta forma, los términos “deportista de alto nivel” y “deportista de alto rendimiento” se referirán exclusivamente a aquellos contemplados en el Real Decreto 971/2007, mientras que la nomenclatura “deportista de alto nivel catalán” queda reservada para quienes cumplen con los supuestos establecidos en el Decreto 337/2002.

sistema educativo. En el año 2012, la Unión Europea publicó una guía con recomendaciones para que los Estados miembros, las federaciones deportivas y las instituciones educativas facilitaran la carrera dual de sus estudiantes-deportistas de élite (European Union, 2012).

En España, la principal referencia legal en cuanto a la carrera dual figura en el Real Decreto 971/2007. En él se recogen medidas para promover la educación de los deportistas de élite, así como para facilitar su acceso a las diferentes ofertas formativas. Además, ciertas Comunidades Autónomas también han desarrollado leyes complementarias para favorecer la compaginación de estudios y deporte de élite. Organizaciones estatales como el Consejo Superior de Deportes y el Comité Olímpico Español han impulsado iniciativas para la formación y la orientación académico-laboral, entre otros (Programa de Atención al Deportista de Alto Nivel, 2017; Oficina de Atención al Deportista, 2017). Por otro lado, la Secretaria General de l'Esport de Catalunya ofrece el Servicio de Atención al Deportista (SAE), que facilita asesoramiento educativo y laboral, así como acompañamiento en la retirada deportiva (Regüela, 2011). El primer precedente estatal en cuanto a iniciativas universitarias de apoyo a la carrera dual lo encontramos en el año 1996, cuando la Universitat Autònoma de Barcelona desarrolló el primer programa universitario para ayudar, fundamentalmente a través de tutorías personalizadas, a combinar el deporte de élite con la educación superior (Torregrosa & González, 2013).

En base a las evidencias mostradas sobre los beneficios que se derivan de la carrera dual, en los últimos años se han venido impulsando, desde el sistema universitario, programas de apoyo al colectivo de estudiantes-deportistas de élite (Aquilina & Henry, 2010; Isidori, 2016). Un trabajo de López de Subijana, Mascaró & Conde (2014) sobre 49 universidades españolas indica que, actualmente, hasta un 94% de éstas disponen de programas y servicios de apoyo a la carrera dual. Aun así, un informe de la Comisión Europea señala que, si bien se están desarrollando varias iniciativas en universidades europeas, existen carencias a nivel organizativo, y se muestra crítico con la falta de flexibilidad institucional para con los estudiantes-deportistas de élite (European Commission, 2016).

Ante esta situación, Wylleman, Alfermann & Lavalée (2004) destacan la necesidad de conocer el funcionamiento de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite. Sin embargo, la literatura existente en relación con programas universitarios es escasa. En España, destaca la aportación de Mateos, Torregrosa & Cruz (2010), en la que se analiza la satisfacción de estudiantes-deportistas usuarios del programa Tutoresport-UAB. Por otro lado, el trabajo de Álvarez & López (2012) se centra en evaluar las necesidades los estudiantes-deportistas asociados al programa TUDAN de la Universidad de La Laguna para compaginar la actividad académica y deportiva. Sin embargo, no se han hallado referencias en cuanto a las características organizativas de los programas.

Así, el presente estudio pretende conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. Se busca contribuir a la reflexión y, si cabe, a la implementación de mejoras en los programas por parte de las autoridades políticas y universitarias con respecto a los programas de apoyo a la carrera dual en la educación superior.

### ***Análisis de características organizativas en programas***

La Teoría General de Sistemas de Von Bertalanffy (1968) define un sistema como un complejo de elementos en interacción, y fue pionera en la definición de un sistema abierto, caracterizado como

un conjunto de intercambios de energía, materia, personas e información con el entorno. Sobre esta base, la Teoría de Sistemas Abiertos propuesta por Katz & Kahn (1978) aplica este concepto a las organizaciones, entendiéndolas como un sistema que se compone de tres componentes básicos: inputs/recursos, throughputs/procesos y outputs/productos; estos elementos generan un ciclo constante de feedback/retroalimentación. Esta teoría ha sido utilizada y adaptada al contexto deportivo para explicar fenómenos tales como los factores de la política deportiva que conducen al éxito deportivo internacional (De Bosscher, De Knop, van Bottenburg & Shibli, 2006). En esta línea, las principales dimensiones que conforman el ciclo de cualquier programa siguen una lógica determinada por una serie de elementos clave: población objetivo, recursos, procesos, productos/servicios, impactos/feedback y factores contextuales (McLaughlin & Jordan, 2015; Blasco, 2009). En consecuencia, estos son los elementos que se han considerado para conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en Cataluña.

## **Método**

Siguiendo un muestreo intencional por criterio (Sparkes & Smith, 2014), la muestra se compuso de las diez universidades catalanas que disponían de programas de apoyo a la carrera dual. Ocho de ellas eran de carácter público, y dos de titularidad privada. Hasta siete universidades se ubicaban en la provincia de Barcelona, mientras que las otras tres se encontraban en las capitales de las provincias de Tarragona, Lleida y Girona. Un total de 13 personas encargadas de coordinar los programas participaron en el estudio, de las cuales ocho eran hombres y cinco mujeres. Con el fin de identificar a las universidades en la redacción de los resultados, así como los fragmentos textuales de las entrevistas realizadas, se asignó un código a cada uno de los coordinadores. Así, la persona que coordina el programa de la Universidad 1 recibió el código C1, a la encargada del programa de la Universidad 2 se le asignó el C2, y así sucesivamente.

Se combinaron dos técnicas de recolección de datos. Por un lado, se elaboró una guía de entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2005), compuesta por preguntas relativas a poblaciones objetivo, recursos, actividades, productos, impactos y factores contextuales de los programas. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis del contenido disponible sobre los programas en los sitios web de las universidades seleccionadas. Este enfoque es conveniente para estudiar textos con contenido programático (Heinemann, 2008).

Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo por el primer autor. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y el tratamiento ético de los datos. Once de ellos firmaron un documento de consentimiento informado, los dos restantes dieron su consentimiento de manera verbal. Las entrevistas tuvieron una duración media de 45 minutos, y fueron grabadas para asegurar su validez. En cuanto al análisis del contenido web, la unidad de análisis empleada fue la página web de cada universidad. Los datos se analizaron a través del software QSR NVivo 11, mediante el cual se identificaron fragmentos significativos en relación con los elementos valorados en este estudio.

## **Resultados**

### ***Población objetivo***

Los estudiantes-deportistas de élite, al igual que el resto de alumnado regular, pueden escoger hasta 430 carreras diferentes en el sistema universitario catalán. Los estudios vinculados a las Ciencias

del Deporte, así como los vinculados a las ciencias sociales y jurídicas, se encuentran entre los más escogidos por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite (C9).

Los programas estudiados contemplan diferentes tipologías de deportistas de élite –estatales, regionales, universitarios y otros– como público objetivo. La tabla 5 muestra los perfiles establecidos como criterios de inclusión para los programas.

Tabla 5. *Población objetivo de los programas.*

	<b>Tipología de deportistas de élite</b>	<b>Programas</b>
Estatal	Alto Nivel / Alto Rendimiento (RD 971/2007)	9
	Planes ADO / ADOP	8
	Selecciones nacionales	7
Regional	Alto Nivel Catalán (D 337/2002)	8
Universitario	Participantes Mundiales Universitarios / Universiadas	5
	Medallistas Campeonatos de España Universitarios	8
Otras		5

Inicialmente, únicamente se contemplaban los deportistas de élite que pudiesen certificar su condición de Alto Nivel o Alto Rendimiento, su pertenencia a los planes ADO/ADOP o bien convocatorias a selecciones nacionales. Los deportistas de carácter universitario fueron los últimos en ser incorporados como criterios de admisión de los programas, donde tienen una importante presencia: “es el grueso, vendría a ser el 80% de la gente de nuestro programa” (C9.2). Existen otras tipologías que progresivamente se están incorporando a los programas: deportistas profesionales y semiprofesionales; convocados por selecciones autonómicas, etcétera. “hay de ligas, de 3ª división, que también los atendemos, porque no están registrados oficialmente, pero tienen una carga de entrenamientos y competiciones alta” (C8.2).

El criterio para permitir el acceso a estos otros tipos de deportistas a los programas es variable. La Universidad 9 requiere haber establecido previamente acuerdos con organizaciones como, por ejemplo, clubes deportivos o federaciones. Otras universidades, sin embargo, se muestran flexibles a la hora de incorporar en sus programas a estudiantes-deportistas que no cumplen con los criterios de inclusión predefinidos: “muchos no reúnen los requisitos, pero no queremos ser un impedimento para que el estudiante practique deporte, aunque no sea al máximo nivel” (C7).

### ***Recursos económicos y humanos***

El presupuesto de todos los programas se incorpora en el de los departamentos universitarios que los desarrollan: “lo tenemos todo integrado, no hay partida específica” (C8.1), que generalmente son los Servicios de Deportes. Años atrás, órganos universitarios y entidades externas destinaban partidas específicas: “por parte del Consejo Superior de Deportes había una aportación económica [...]. El Consejo Social de la Universidad 5 doblaba la misma aportación que daba el Consejo” (C5.1). Sin embargo, recortes presupuestarios terminaron por suprimir estas partidas: “con el tema de la crisis se dejó de subvencionar el programa” (C1). Así, actualmente los programas se financian por medio los departamentos en los que se gestionan y, en menor medida, del Centro de Alto Rendimiento<sup>2</sup>

<sup>2</sup> El Centro de Alto Rendimiento de Sant Cugat del Vallès es una entidad deportiva, cuya titularidad comparten el Consejo Superior de Deportes (España) y la Secretaria General de l'Esport (Cataluña).

(CAR). Esta entidad otorga una subvención variable en función de la cantidad de estudiantes-deportistas inscritos a los programas que estén reconocidos como de Alto Nivel Catalán. No obstante, la crisis económica también ha afectado al importe otorgado: “El CAR da una cantidad de dinero que antes era más elevada y después, con los recortes, se ha reducido prácticamente a la mitad” (C4).

Los salarios del personal encargado de la gestión de los programas, así como las compensaciones económicas a los tutores y tutoras, son los gastos más habituales: “Al tutor se le hace un pequeño pago. Estamos hablando de unos 100€ o así, antiguamente, cuando había más ayudas, podíamos dar más” (C3). El programa de la Universidad 1, por su parte, invierte recursos en otros conceptos:

Una parte importante del dinero se utiliza para comprar material, que se da a todos los deportistas. La otra parte se da a los deportistas que representan a la Universidad 1 en campeonatos [...]. En función de las medallas, se da una cantidad más alta, o no. (C1).

En cuanto a recursos humanos, el personal trabaja en los programas se divide en, por un lado, las personas que coordinan el programa y, por el otro, las que ejercen tareas de tutorización sobre los y las estudiantes-deportistas.

Las funciones de las personas que coordinan los programas son, fundamentalmente, de carácter administrativo: “Básicamente son burocráticas. Viene el estudiante, llenamos la solicitud, revisamos que sea deportista de élite, y después lo derivamos a la facultad” (C7). En las universidades que ofrecen uso gratuito de instalaciones deportivas a sus estudiantes-deportistas, pero que no disponen de un espacio propio, las personas que coordinan los programas establecen acuerdos con entidades tales como ayuntamientos o clubes deportivos (C1, C3, C7). Asimismo, también informan al profesorado sobre la existencia y condiciones de los programas: “si hay algún profesor que tiene dudas, se pone en contacto conmigo” (C9.1). Además, ejercen tareas de mediación: “Si un profesor dice «no, yo a este (deportista) no le cambio el examen porque no me viene bien», yo le digo «ya, pero dentro del tiempo que tengas, se lo has de cambiar»” (C3). Por último, se encargan de hacer un seguimiento de la trayectoria académica y deportiva de sus personas inscritas a los programas; en general, el seguimiento se limita a deportistas de Alto Nivel Catalán, dado que el Centro de Alto Rendimiento exige un informe anual como condición para otorgar sus subvenciones.

El colectivo de tutores está conformado por profesorado de las universidades. En ocasiones, ocupan cargos directivos para agilizar los trámites y ejercer una mayor influencia sobre el resto de docentes: “Algunas veces [...] muchos de los tutores y tutoras son los mismos jefes de estudios, lo que facilita después muchas cosas” (C4). Entre sus funciones figuran el acompañamiento, la orientación académica y la resolución de dudas a estudiantes-deportistas, así como la interlocución entre éstos y otros miembros del profesorado para resolver problemas o solicitar adaptaciones académicas: “el tutor es quien habla con compañeros suyos, profesores, para ayudar” (C2). En la Universidad 3, también facilitan apuntes de las clases a las que no han podido acudir los estudiantes-deportistas.

La mayor parte de las universidades disponen de una sola persona encargada de coordinar sus programas. En cuanto a los tutores y tutoras, su número varía significativamente entre universidades: mientras que la Universidad 7 cuenta con apenas cuatro tutores, la Universidad 4 dispone de

aproximadamente 40. Esta información, así como la referente a la cantidad de estudiantes-deportistas inscritos a cada programa, se encuentra detallada en la tabla 6.

Tabla 6. *Personal asociado a los programas. (\* = valores aproximados)*

Universidad	Coordinación	Tutores/as	Estudiantes-deportistas
Universidad 1	1	15-20*	35-40*
Universidad 2	1	30*	40*
Universidad 3	1	18-20*	22
Universidad 4	1	40*	70-75*
Universidad 5	2	10*	7
Universidad 6	1	30*	120-130*
Universidad 7	1	4	11
Universidad 8	2	No informa	60-70*
Universidad 9	2	10-15*	120
Universidad 10	1	22	63

### ***Procesos: actividades, estructura y relaciones interorganizativas***

Las acciones realizarse desde los programas están, en mayor o en menor grado, definidas. La mayoría de programas (C1, C3, C6, C8 C9, C10) calendarizan las acciones a realizar, o bien tienen sus procesos claramente delimitados. Al inicio del curso, se realizan campañas de difusión: “hacemos publicidad al inicio del curso, que todos los interesados en el tema de deportistas de élite lo puedan pedir” (C1). Al mismo tiempo, se inician las inscripciones a los programas, que suelen tener un plazo temporal definido, si bien algunas universidades (C7, C8, C9) se muestran flexibles en este sentido. A continuación, se asignan tutores a los estudiantes-deportistas, tarea reservada a posiciones jerárquicas relevantes: “contactamos con la dirección de cada facultad o con los jefes de estudios, y les decimos «mira, tenemos estos estudiantes en el programa, necesitamos un tutor de vuestro ámbito de estudio» Entonces responden, la facultad nos los asigna” (C4). Algunos programas (C1, C6, C10) establecen un protocolo más o menos estricto de encuentros entre tutor y estudiante-deportista, pero no es el caso habitual. En cambio, sí es habitual pedir a los estudiantes-deportistas que justifiquen los motivos por los que deben adaptárseles ciertas actividades académicas: “les decimos «pásanos los partidos que tendrás [...]», para ver si coinciden con el día de los exámenes” (C8.1). Cuando termina el curso, ciertos programas (C6, C10) hacen una valoración final mediante cuestionarios de seguimiento académico y deportivo, si bien no es una acción que esté ampliamente extendida. Cabe señalar que algunos programas no planifican sus actuaciones, actúan conforme surge la necesidad: “Hasta donde yo sé, no hay nada fijado de antemano” (C2).

En cuanto a su estructura organizativa, la mayoría de programas (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C9) están vinculados a los diferentes Servicios de Deportes de las universidades que, a su vez, dependen de estructuras como los vicerrectorados. Respecto a las comunicaciones, el canal más utilizado es el correo electrónico, seguido del teléfono. En las universidades más pequeñas, son habituales los encuentros en entornos informales: “Vía mail, teléfono... o en el bar. Somos un sitio muy pequeño. En la Universidad 7, todo el profesorado, todo el mundo nos conocemos” (C7).

Acerca de las relaciones interorganizativas, los programas establecen acuerdos formales e informales con diferentes entidades. Entre las públicas, todos los programas tienen convenios con el



Centro de Alto Rendimiento, si bien algunos han tratado con otras: “pueden ir a las instalaciones del Ayuntamiento, o de clubes, porque la mayoría de instalaciones que usan los clubes también son del Ayuntamiento” (C1). En cuanto a entidades privadas, destacan los clubes deportivos y los gimnasios, a los que acuden los programas de universidades sin instalaciones deportivas propias, para que permitan el acceso a sus estudiantes-deportistas: “Tenemos un convenio con un club de atletismo, por ejemplo. Quien viene de fuera, puede entrenar en sus pistas” (C3). La Universidad 9, por su parte, ha establecido un convenio con un club de fútbol profesional para que sus deportistas se beneficien de los servicios del programa, a pesar de que sus criterios de inclusión sean diferentes a los preestablecidos: “tenemos un acuerdo con el Club<sup>3</sup>, a través de su plan de acción tutorial” (C9.2).

### ***Servicios académicos, deportivos y económicos***

Los programas ofrecen diferentes servicios académicos, deportivos y económicos. A nivel académico, la tutorización personalizada es el servicio más común, así como la adaptación de actividades académicas: “Ofrecemos tutorías, asesoría, cambio de exámenes y prácticas siempre que se pueda” (C9.1). Otro servicio académico ampliamente extendido es la obtención de créditos ECTS, con los que los estudiantes-deportistas pueden convalidar asignaturas optativas: “damos créditos libres, ahora se llaman ECTS. Les damos un crédito por curso, que son 25 horas” (C5.1). Ejemplos de otros servicios académicos son la cesión de materiales didácticos (C3), o la evaluación online (C8). A nivel deportivo, el uso gratuito de instalaciones deportivas –propias o ajenas– es el servicio más extendido: “tienen acceso gratuito a nuestras instalaciones deportivas. Gratuito para ellos, para nosotros es un coste indirecto, pero con la ayuda del CAR lo revertimos” (C4). En cuanto a otros servicios deportivos, cabe mencionar el apoyo psicológico (C3, C6) y la cesión de material deportivo (C1). Únicamente un programa ofrece ayudas económicas a sus estudiantes-deportistas, bajo la condición de que participen en competiciones universitarias: “si tú representas a la Universidad 1 pues, una parte económica ya te corresponde, ¿de acuerdo? Si no consigues resultados, tienes una parte económica más pequeña que si ganas medallas” (C1).

### ***Feedback: calidad percibida, impactos y evaluación***

Las principales fuentes para obtener retroalimentación acerca del desarrollo de los programas son, por un lado, la calidad percibida por las personas implicadas en los mismos y, por otro lado, los impactos generados por su aplicación. Las personas que coordinan los programas impulsados por la Universidad 6 y la Universidad 10 son los que disponen de una información más amplia sobre la calidad percibida de sus programas, tanto por parte de estudiantes-deportistas como de tutores y tutoras. Esto se debe a que son los únicos programas que han implementado un sistema de seguimiento mediante encuestas e informes regulares. El resto de programas, sin embargo, obtienen la información sobre la calidad percibida por otras vías: “hablando con estudiantes que están en el programa, dicen «sí, sí, con el programa me va muy bien. No me preocupo, es un dolor de cabeza menos». Y eso, al final, es lo que queremos, ¿no?” (C3). En general, se percibe que los estudiantes-deportistas están satisfechos y que los programas funcionan: “tenemos un servicio de atención de quejas y nunca hemos recibido ninguna de deportistas de élite protestando que, por su condición, les ha pasado algo” (C7).

---

<sup>3</sup> Se ha modificado el nombre del club con el objetivo de garantizar su anonimato.

Al valorar los impactos producidos por los programas, a nivel de resultados académicos y deportivos obtenidos por estudiantes-deportistas, el seguimiento es variable (C3, C4, C6, C10), si bien siempre se realiza en aquellos subvencionables por el CAR. En todo caso, más allá de valorar o no estos resultados, las personas que coordinan los programas creen que el principal impacto a corto plazo debe ser hacer efectiva la compaginación entre el ámbito educativo y el deportivo: “queremos que el deportista pueda realizar la práctica deportiva a su máximo nivel, y lo pueda compaginar con su carrera académica, aunque sea más lenta... pero que lo pueda hacer” (C2). A largo plazo, se destaca que los programas contribuyen a evitar el abandono de los estudios universitarios: “si no les ayudásemos, muchos de estos deportistas tendrían que dejar los estudios, o cambiar de carrera” (C4).

Los programas también varían en cuanto a su evaluación. Algunos se revisan con regularidad: “Vamos leyendo cada año el programa por si hay que modificar alguna cosa que lo mejore” (C1). En cambio, otros programas que no se evalúan, ya sea porque las personas que los coordinan no lo creen oportuno, o bien porque no se dispone de recursos que permitan realizar un análisis e/o implementar mejoras: “Alguna vez sí que hemos pensada «lo tendríamos que revisar...». Pero de momento, estamos como estamos” (C5.2). Entre otros aspectos a mejorar, los coordinadores señalan la ampliación de criterios para la inclusión de estudiantes-deportistas (C1, C3, C8), la necesidad de mayores recursos económicos y humanos (C1, C2, C3, C4, C5, C9), de mejorar la coordinación interna y planificar las acciones (C2, C3, C5, C8, C9), la posibilidad de ofrecer más servicios académicos y económicos (C2, C3, C5), el establecimiento de normativas a nivel universitario y/o legal (C1, C2, C5, C7, C8, C9, C10), o la misma evaluación de los programas (C2, C4, C7, C9).

### ***Factores contextuales***

Los programas se encuentran bajo la influencia de factores externos que determinan el contexto particular de cada uno de ellos. La dificultad a nivel económico es el más comentado, dado que provocó la limitación o supresión de aportaciones financieras a los programas por parte de organizaciones públicas. Otro elemento destacado es la sensibilidad del profesorado universitario hacia la carrera dual. Si bien la colaboración del profesorado con los programas se percibe como aceptable, en algunas universidades todavía existen reticencias: “somos una universidad tradicional, con profesorado de gran edad en varias facultades [...]. Con esta gente, hablar de deportistas de élite, cuesta” (C9.2). El marco legal al que se acogen los programas es también significativo para los coordinadores, que mayoritariamente perciben como escaso y poco específico, lo que conduce a interpretaciones subjetivas: “La Ley del Deporte, artículo tal... algo hay, pero es muy genérico, no hay nada concreto” (C3). En parte, las carencias a nivel legal se interpretan como falta de voluntad política por parte de las instituciones públicas, así como de las mismas universidades. La implantación de los nuevos planes de estudios en la universidad, derivada del desarrollo del EEES, también es un factor relevante. La estructura de los grados exige que los estudiantes acudan a un 80% de las clases de manera presencial, en contraste con las antiguas licenciaturas, que eran más flexibles en este sentido: “con el nuevo plan de estudios, los problemas se han multiplicado exponencialmente. El tema de la asistencia obligatoria es el problema número uno” (C9.1). Disponer de métodos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación a distancia es, de acuerdo con las coordinadoras de la Universidad 8, un elemento a considerar: “con la docencia online las dificultades asociadas al espacio y el tiempo están superadas” (C8.2). Por último, desde algunos programas se ha hecho referencia al tamaño de las universidades en cuanto a la facilidad para tratar con miembros del profesorado, estudiantes-

deportistas, tutores, etcétera: “hablamos incluso en el bar. Somos una universidad pequeña, y todos nos conocemos. En universidades grandes, si has de hablar con alguien, es complicado” (C7).

## Discusión y conclusiones

Este trabajo se centra en conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en Cataluña, tal y como sugerían Wylleman, Alfermann & Lavalée (2004). De acuerdo con lo establecido por Aquilina & Henry (2010), la población objetivo de los programas engloba diferentes tipologías formales de deportistas de élite. Sin embargo, se ha evidenciado que los requisitos de acceso se están flexibilizando progresivamente, permitiendo la entrada a cada vez más estudiantes-deportistas que no siempre cumplen los estándares burocráticos habituales.

En cuanto a los recursos económicos de los programas, no existen presupuestos específicos dado que se integran en los departamentos que los gestionan. En consecuencia, no es posible determinar los costes directos de los programas; aspecto que autores como Blasco (2009) o McLaughlin & Jordan (2015) definen como necesario para evaluar cualquier programa. Sin embargo, sí se han detectado otros inputs señalados por los autores citados, como la cantidad de recursos humanos asociados a los programas, considerando personal de coordinación y tutores. La falta de planificación en ciertos programas confirma algunas de las críticas de la Comisión Europea (European Commission, 2016), si bien se ha mostrado que, en varios programas, las actividades sí están estructuradas.

Se han identificado servicios de apoyo de tipo académico, deportivo y económico (Aquilina & Henry, 2010; López de Subijana, Mascaró & Conde, 2014). En el presente estudio, destacan aquellos de carácter académico que ofrecen flexibilidad en aspectos como fechas de realización de exámenes y entrega de trabajos, así como la tutorización personalizada de estudiantes-deportistas. Se trata de servicios que varias publicaciones e informes de carácter estatal (Álvarez & López, 2012) e internacional (European Union, 2012; Isidori, 2016) señalan como apropiados para el apoyo a la carrera dual.

La mayor parte de coordinadores perciben que los programas funcionan correctamente, a pesar de las dificultades en cuanto a la disponibilidad de recursos. Asimismo, exponen que los estudiantes-deportistas adscritos a sus programas están, en general, satisfechos, en coincidencia con investigaciones previas sobre programas desarrollados en Cataluña (Mateos & Torregrossa, 2010; Mateu, Vilanova & Andrés, 2017). Algunos programas evalúan su situación con cierta regularidad –al fin de cada curso, por lo general– en línea con las propuestas de Blasco (2009). A través de cuestionarios, entrevistas, u otros métodos menos ortodoxos, la mayoría de programas obtienen información regular, a través de la cual pueden implementar, si es posible, ciertas mejoras. En todo caso, y en coincidencia con Baron-Thiene y Alfermann (2015), la percepción general es que los programas de apoyo a la carrera dual son imprescindibles para facilitar la compaginación de deporte y estudios, lo que evita que los estudiantes-deportistas abandonen prematuramente sus carreras académicas.

Más allá de las dificultades en materia de recursos, ya mencionadas, se ha reportado, desde algunos programas, cierta falta de empatía y flexibilidad por parte de algunos miembros del profesorado, especialmente con los más veteranos. Este comportamiento, que no valora el contexto

y las necesidades concretas del colectivo de estudiantes-deportistas, representa un obstáculo en el desarrollo tanto de la actividad deportiva, como de la académica que, tras la retirada de la competición, puede facilitar la inserción laboral (Vilanova & Puig, 2014). Esto coincide con hallazgos obtenidos en estudios españoles que analizan la percepción de estudiantes-deportistas (Álvarez & López, 2012; Álvarez et al., 2014). Se trata de una revelación importante, dado que la involucración del profesorado en un factor determinante en el desarrollo efectivo de programas de apoyo a la carrera dual (Stambulova et al., 2015). Asimismo, las personas que coordinan los programas también han resaltado la importancia de mejorar el marco legal existente respecto a las carreras duales de los estudiantes-deportistas de élite, al considerarlo limitado y, en ocasiones, ambiguo. En este sentido, coinciden con recomendaciones establecidas en informes de ámbito europeo (European Commission, 2016).

Este trabajo muestra el estado actual de las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual que se llevan a cabo en Cataluña, aportando una visión interna que, al mismo tiempo, está necesariamente ligada al contexto. Los resultados se han obtenido a partir de la visión personal de los responsables de los distintos programas y, aunque se trata de una opinión protagonista y directa, futuros estudios evaluando la percepción de estudiantes-deportista de élite participantes o de tutores, podrían enriquecer la información obtenida. Por otro lado, que el presente trabajo se fundamenta en el hecho que las características de los programas están influenciadas por el entorno, abre las puertas a la posibilidad de analizar y comparar las características de programas desarrollados en otras regiones del Estado, así como en otros países de diferentes contextos culturales.

En definitiva, los resultados expuestos nos conducen a sugerir que, si se pretende avanzar en el desarrollo y mejora de dichos programas y, por ende, de las condiciones del colectivo de estudiantes-deportistas de élite, las instituciones públicas, así como los órganos de dirección de las mismas universidades, no pueden mantenerse al margen. Desarrollar el marco legal respecto al colectivo de estudiantes-deportistas de élite, así como dotar de recursos a los programas de apoyo a la carrera dual es una cuestión, en parte, de voluntad política. Ahora bien, no puede obviarse que el contexto de crisis económica ha condicionado sobremanera la capacidad de los organismos públicos para asignar una mayor cantidad de recursos. Por otro lado, cabe señalar la ausencia de financiación por parte de instituciones privadas y empresas que, sin duda, podrían aportar parte de los recursos necesarios para los programas universitarios de apoyo a la carrera dual, tal y como ya hacen en otras iniciativas vinculadas al deporte de élite como el programa ADO de becas a deportistas de nivel olímpico. Tal y como señala un coordinador de la Universidad 9: “el deporte y la actividad física, en ocasiones, no se consideran importantes. Necesitaríamos una mayor complicidad por parte de todas las organizaciones” (C9.2). Finalmente, las estrategias y políticas deben trazarse basándose en análisis empíricos para dar respuesta a las necesidades reales.

# Study 3

## The Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences



Este trabajo ha sido publicado con la siguiente referencia:

Mateu, P., Inglés, E., Torregrossa, M., Marques, R., Stambulova, N., & Vilanova, A. (in press). Living Life Through Sport: the Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences. *Frontiers in Psychology*.



## Introduction

In recent years, there has been growing interest in the career transitions experienced by elite athletes at different moments and in different spheres of their lives, such as the transition from junior to senior competition (Chamorro, Torregrossa, Sánchez, & Amado, 2016; Stambulova, Pehrson, & Olsson, 2017; Torregrossa, Chamorro, & Ramis, 2016) and the transition from sport into an alternative career in the wider labor market (Brown, Webb, Robinson, & Cotgreave, 2018; Torregrossa, Ramis, Pallarés, Azócar, & Selva, 2015; Vilanova & Puig, 2017).

Career transitions have been defined as “turning phases or shifts in athletes’ development associated with a set of specific demands that athletes have to cope with in order to continue successfully in sport and/or other spheres of their life” (Stambulova & Wylleman, 2014, p. 607). According to the holistic athletic career model (Wylleman, Reints, & de Knop, 2013), elite athletes develop their careers and experience transitions in a range of sporting and non-sporting contexts encompassing athletic, psychological, psychosocial, academic, and financial domains. Transitions can be normative, non-normative, or quasi-normative. Normative transitions are relatively predictable (e.g., transition from junior to senior sport), while non-normative transitions are unpredictable (e.g., transition due to injury) (Stambulova, Alfermann, Statler, & Côté, 2009) and quasi-normative transitions are predictable for certain groups of athletes (e.g., transition to non-compulsory education, cultural transitions) (Stambulova, 2016). The ability to predict normative and quasi-normative transitions creates an opportunity to prepare athletes to face them in advance (Alfermann & Stambulova, 2007).

The concept of a dual career, combining sport and education or work, is a growing research area (Aquilina, 2013; Stambulova & Wylleman, 2019). Transition from secondary education to university is a quasi-normative, non-sports-related transition that has been shown to be of great importance in the life of elite student-athletes (ESAs) (Miró, Pérez-Rivasés, Ramis, & Torregrossa, 2018; Tekavc, Wylleman, & Cecić Erpič, 2015). It forms part of the academic-vocational development of ESAs who decide to pursue a dual career in sport and education after secondary school (Aquilina & Henry, 2010; De Brandt, 2017; Wylleman, Reints, & De Knop, 2013). In a longitudinal study of Spanish ESAs, Pérez-Rivasés, Torregrossa, Pallarés, Viladrich, & Regüela (2017) identified four phases within this transition: (a) preparation (last year of secondary school up to university entrance exams) (b) immersion (first contact with university up to first exams), (c) learning (beginning of second semester up to end of first academic year); and (d) adaptation (entire second year).

Transition to higher education among elite athletes has been addressed in numerous studies, many of which have been conducted in the United States (Giacobbi et al., 2004; Naphy, 2016; Petitpas, Brewer, & Van Raalte, 2009; Petrie & Stoeber, 1997; Tracey & Corlett, 1995). In Europe, studies on transitions between different levels of education have provided useful insights into problems associated with these life changes (Stambulova & Wylleman, 2014). Researchers from numerous countries, including the United Kingdom (Brown et al., 2015; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004), Belgium (De Brandt, 2017; De Brandt et al., 2018), Slovakia (Geraniosova & Ronkainen, 2015), Italy (Brustio, Rainoldi, Mosso, López de Subijana, & Lupo, 2019; Guidotti, Cortis, & Capranica, 2015; Lupo et al., 2017a; 2017b), and Spain (Álvarez & López, 2012; Mateu, Vilanova, & Inglés, 2018; Miró et al., 2018; Pérez-Rivasés et al., 2017) have analyzed multiple aspects of transitioning from school to university among ESAs, such as the demands of combining sport and study, the importance of

effective dual career assistance systems and competencies such as time management and planning, gender differences in academic qualifications, and perceptions of transitional experiences.

A number of explanatory models have been developed over the years to help define the processes, outcomes, and factors associated with transitions (Schlossberg, 1981; Stambulova, 2003; Taylor & Ogilvie, 1994). The athletic career transition model proposed by Stambulova (2003) is particularly interesting, as it helps explain the different types of transition that may occur in an athlete's career, including transitions into new educational settings (Brown et al., 2015; Stambulova, Engström, Franck, Linnér, & Lindahl, 2015). Stambulova's model (2003) considers transitions to be processes in which athletes must apply different strategies to cope with a series of demands. The effectiveness of these strategies will depend on existing resources and barriers (internal and external factors that facilitate or hinder the coping process). The transition is considered to be successful when the athletes overcome the demands they face; if they are unable to cope, they will experience what Stambulova calls a "crisis transition" and may require psychological support.

Athletic identity is another important factor in the study of career transitions of athletes. This concept has been defined as the degree to which an individual identifies with the athlete role and the importance they give to this life sphere over others (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993; Lally, 2007). National and international studies and reviews of career termination in sport have established that athletic identity influences how an athlete adapts to and perceives transition. A high level of athletic identity has been associated with adaptation difficulties and negative emotions and perceptions (Alfermann & Stambulova, 2007; Brewer, Van Raalte, & Petitpas, 2000; Lavallee & Robinson, 2007; Pallarés, Azócar, Torregrosa, Selva, & Ramis, 2011). Pallarés et al. (2011) described three elite athlete career pathways that varied according to the priority placed on sport and education: (a) a linear path, where sport only is prioritized; (b) a convergent path, where sport is prioritized but combined with education, and (c) a parallel path, where sport and education are given equal priority. According to Miró et al. (2018), ESAs need to have a multidimensional (i.e. athletic, academic and other) identity if they are to better maintain a dual career in sport and education after secondary school, and having this multidimensional identity offers greater guarantees of transition success. Studies conducted in the United States (Cox, Sadberry, McGuire, & McBride, 2009) and Taiwan (Huang, Chou, & Hung, 2016) have not found athletic identity to be a determining factor in how ESAs perceive barriers in the university environment.

It is not uncommon for elite athletes who decide to go to university to choose to study Physical Activity and Sport Sciences (PASS), as this is a field in which they feel particularly comfortable (Honta, 2007). According to Honta, however, this decision may not always be the most appropriate, as the physical requirements of the curriculum may increase fatigue levels. Furthermore, the wide variety of physical and sporting activities that students studying PASS need to perform in order to pass different subjects (Mateu, Vilanova, Andrés, & Inglés, 2018) might even have a negative effect on athletic performance as elite athletes are typically highly specialized in a given sport (Honta, 2007). Nonetheless, nearly 20% of Spanish Olympic athletes choose to study a PASS degree (Spanish Olympic Committee, 2003; cfr. Iríbar, 2003), and in Spain, there is a royal decree that stipulates that universities must reserve 3% of all university places and 5% of all PASS places for elite athletes (Royal Decree 971/2007).



While each athlete's career path is unique, common patterns emerge among certain groups of athletes (Alfermann & Stambulova, 2007). A number of studies have examined the transitional experiences of ESAs from specific sports (Gavala-González, Castillo-Rodríguez, & Fernández-García, 2019; Gledhill & Harwood, 2015; Guirola, Torregrosa, Ramis, & Jaenes, 2016; Pink, Lonie, & Saunders, 2018; Tekavc et al., 2015), but to our knowledge, no studies to date have analyzed the experiences of ESAs enrolled in a specific degree. The first aim of this study was to investigate how ESAs pursuing a dual career in sport and education perceive demands, barriers, and resources during various phases of their transition from school to university to study a degree in PASS. The second aim was to identify the transition pathways followed by the ESAs depending on the subjective importance they attached to sport and education.

## **Methodology**

### ***Philosophical underpinning***

This descriptive, retrospective study is framed within the post-positivist paradigm. According to Sparkes & Smith (2014), this position subscribes to realist ontology, that is, it assumes the existence of a single, objective, and understandable external reality, allowing us thus “to formulate rules beyond time and space in order to control and predict” as best as possible (Sparkes & Smith, 2014, p.11). Lincoln, Lynham, & Guba (2011) claim that the ontological position that characterizes post-positivism is critical realism, whereby there is an objective external reality that can only be imperfectly apprehended as observations are fallible, meaning that all theories can be revised. The inherent epistemological approach to post-positivism is a modified dualism/objectivism (Lincoln et al., 2011; Ronkainen, Kavoura, & Ryba, 2016) in which researchers are not fully separated from their research. They can get close to the external reality, but they must make efforts to reduce contamination. In other words, they consider that their observations are fallible and that their personal values and positions may shape their understanding of what is being studied.

### ***Setting***

The PASS degree is one of the most highly sought-after degrees in Spain and is offered by over 50 public and private universities. The present study was carried out at a PASS faculty with over 730 students at a public university in Barcelona. Barcelona is the city in Spain with a strongest sporting tradition, it hosted the 1992 Summer Olympic Games and it has important structures supporting the practice of elite sport and the development of elite athletes. The PASS faculty has a dual career assistance program that provides support to approximately 50 ESAs. The program offers several services designed to help elite athletes combine their athletic career and studies. ESAs enrolled in the program are given, for example (a) extended periods for requesting single-test evaluations and can (b) be assessed by continuous evaluation despite not having attended 80% of classes, (c) reschedule evaluation activities (exams, assignments, etc.) due to sporting commitments or injuries, (d) enroll part-time, and (e) switch classes to reconcile academic and training schedules. Each ESA also has a tutor, who is a member of the faculty's teaching staff. Tutors are responsible for counseling ESAs and mediating with other lecturers in the event of conflict.

## Participants

The participants for this study were recruited by criterion sampling (Sparkes & Smith, 2014), facilitated by the fact that three of the authors (PM, EI, AV) are tutors in the university's dual career assistance program. To be eligible for inclusion, the participants had to (a) be an active elite athlete<sup>1</sup>, (b) be enrolled in the university's PASS degree, and (c) be in or have recently completed the adaptation phase of transition from secondary to higher education (Pérez-Rivasés et al., 2017) (i.e., they had to be in their second or third year of university). Eleven ESAs (eight men and three women) volunteered to participate in the study and met the selection criteria. The greater presence of men in the sample reflects the distribution of male and female students in the PASS degree in Spain (just 18% of students enrolled in this degree are female) (Serra, Soler, Camacho-Miñano, Rey-Cao, & Vilanova, 2019). At the time of data collection, the ESAs (listed with their pseudonyms in Table 7) were aged between 19 and 24 years (Mage = 20.7, SD = 1.6). They represented nine different individual or team sports.

Table 7. *Characteristics of the participants.* W = Women; M = Men.

Participant	Sex	Age	Year of study	Sport	Competition level
Glòria	W	20	3 <sup>rd</sup>	Individual	International
Raquel	W	21	2 <sup>nd</sup>	Team	National
Greta	W	24	3 <sup>rd</sup>	Individual	International
Martí	M	19	2 <sup>nd</sup>	Individual	International
Enric	M	19	2 <sup>nd</sup>	Team	Regional
Pol	M	20	3 <sup>rd</sup>	Individual	International
Joaquim	M	20	2 <sup>nd</sup>	Team	International
Gerard	M	20	2 <sup>nd</sup>	Individual	National
Gustau	M	21	3 <sup>rd</sup>	Team	International
Carles	M	21	2 <sup>nd</sup>	Team	International
Cesc	M	23	3 <sup>rd</sup>	Individual	National

## Instruments

We opted to conduct semi-structured interviews for data collection since insights into transition to university will be largely determined by individual experiences and perceptions. Semi-structured interviews give participants greater control than questionnaires or structured interviews (Sparkes & Smith, 2014), as they allow them to tell their story in their own words, without limitations. The main tool used to stimulate contributions was the research diagram, which is a graphic elicitation tool that “may yield contributions from interviewees that are difficult to achieve by verbal exchanges alone” (Crilly, Blackwell, & Clarkson, 2006). The diagram used in this study was designed based on the theoretical models of Pérez-Rivasés et al. (2017), Stambulova (2003), and Wylleman et al. (2013) and its purpose was to identify the most significant experiences of ESAs studying PASS as they transitioned from secondary school to university. The diagram consisted of an upper timeline

<sup>1</sup> In this study, the term “elite athlete” is used as a generic term to refer to an athlete who trains and competes at a high level. We included all types of elite athletes covered by the PASS faculty's dual career assistance program: “high-level athletes” and “high-performance athletes” as per the Spanish Royal Decree 971/2007 and “Catalan high-level athletes” as per the Catalan Decree 337/2002. Professional athletes, i.e., athletes with an employment relationship with a sports clubs and/or another organization, were included in this definition as well.

indicating the different milestones (e.g., end of last year at secondary school, university entrance exams) along the transition pathway that define the different phases of this process: preparation, immersion, learning, and adaptation (Pérez-Rivasés et al., 2017). The larger central area of the diagram contained two boxes. The box on the left, representing Stambulova's concepts of demands, resources, and barriers (2003) contained the words "situations experienced", accompanied by two smaller boxes stating "facilitators" and "difficulties". To capture information related to the different domains of ESA development (athletic, psychological, psychosocial, academic-vocational, and financial) (Wylleman et al., 2013), the boxes were surrounded by a circular line including the words: "sport", "feelings", "people", "studies/work", and "money". On the right, there was a box stating "solution: actions taken, help from others, circumstances" to capture Stambulova's concept of coping strategies (2003) and other factors that might have helped the ESAs to overcome the demands of transition.

### ***Procedure***

We contacted the participants by email to explain the purpose of the study and the associated ethical<sup>2</sup> and logistical issues. All interviews were conducted in the first semester of the 2018-2019 academic year, and were held in different locations to suit the needs and preferences of the participants, although most of them were held on campus. Two actions were taken with the aim of minimizing power asymmetries between the interviewer and interviewees (Anyan, 2013). On the one hand, the interviews were conducted by the first author, who unlike the other authors, who all hold stable faculty positions, is a PhD student closer in age to the participants. On the other hand, the interviews were carried out in a relaxed environment such as the faculty canteen or a quiet bar rather than in more formal office spaces. The interviews lasted an average of 49 minutes. Before beginning the interviews, the participants were reminded about the aim of the study and about data confidentiality and processing issues. They were given pseudonyms to ensure anonymity. They then read and signed the informed consent documents. All interviews were conducted, tape-recorded, and transcribed verbatim.

### ***Data analysis***

We conducted a thematic analysis, which is an appropriate method for understanding people's experiences and perspectives in relation to certain issues (Braun, Clarke, & Weate, 2016). The data analysis process was both deductive and inductive and consisted of several steps. (1) The authors familiarized themselves with the data by reading and re-reading the transcripts of the interviews. (2) Using the qualitative data analysis software package NVivo 12 (QSR International), we designed a preliminary theory-based proposal for coding the data grounded in the athletic career transition model (Stambulova, 2003), the holistic athletic career model (Wylleman et al., 2013), and the career pathways described by Pallarés et al. (2011) and Miró et al. (2018). As an example, we used the developmental layers described by Wylleman et al. (2013) to distribute the ESAs' experiences into five domains: athletic, psychological, psychosocial, academic, and financial. (3) We then deductively organized the data into the defined categories. (4) We re-read the structured data and created new codes by means

---

<sup>2</sup> This study was performed in compliance with the Declaration of Helsinki and was reviewed and approved by the Ethics Committee for clinical Research of the Catalan Sports Council. Written informed consent was obtained from all participants before the interviews and each participant was treated in accordance with the ethical principles of respect, confidentiality, and anonymity. The provisions of the Spanish Organic Law 15/1999, of December 13, on Personal Data Protection were met during and after the study.

of inductive analysis, taking into account both semantic/explicit and latent/implicit information (Braun et al., 2016). (5) We re-reviewed the data and grouped them into three main themes: general university transition issues, PASS-specific transition issues, and transition pathways. (6) The final step of this process was to produce the research report.

The methodological integrity of our research was guaranteed by following the Reporting Standards for Qualitative Research (American Psychological Association, 2020). Considering our inquiry design and approach, the data collection method (semi-structured interview) and instrument (research diagram) were deemed to be the most suitable tools for capturing relevant information to answer the research questions. In addition, the fact that the study was performed by a multidisciplinary, international team with different levels of academic experience, cultural frameworks, and positions will have helped reduce individual and institutional biases among the three authors who work at the PASS faculty. Discussions among the different members of the team helped with research (re)design and data (re)structuring and (re)interpreting. In addition, meetings and discussions helped us explore our own identities and positioning (e.g., Spanish dual career context connoisseurs vs. connoisseurs of other cultural contexts, PASS faculty workers vs. outsiders). Our findings are evidence-based and we provide relevant quotes from the interviews as proof. The authors' engagement in the data collection process is described in the data analysis section. As shown in the discussion section, our findings are insightful and meaningful in relation to the literature and our study goal. We also provide contextual information such as the setting of the study and detailed information about participants that is not just limited to descriptions, but also provides explanations on issues such as the gender bias present in the sample.

## Results

### *General university transition issues*

Several of the ESAs reported stress and a lack of time to study during the preparation phase of the transition process; they attributed this to their sporting commitments, since they were competing and/or training at more than one level at the same time:

Raquel: In the last year of secondary school I started playing on the senior team, while still playing junior. I was on both teams. And of course, the last year of secondary school, you know that just after you finish, you have la selectividad (Spanish university entrance exams), there is much to study... I had two games every weekend, and it (studying) was complicated because of this. I was in the last year of secondary school, I wanted to study PASS and the entry grades weren't exactly low.

These feelings were even more intense in ESAs who also had work commitments:

Carles: Every Saturday morning I played with the junior team, in the first half of the afternoon I competed in swimming, in the second half I played with the senior B water polo team, and in the evening I played with the senior A team. I was busy all Saturday. And on Sundays I had to go to the games of the kids I was training. It was chaos.

The immersion phase was generally perceived as a period with significantly greater academic demands compared with secondary school.

Glòria: I noticed the change in difficulty during the first exams in the first semester. I plummeted, I admit I hadn't studied enough. The format of the exams was also a factor, because the exams are

multiple choice... I wasn't used to doing multiple choice tests in secondary school, and I found this change very difficult. The truth is you have to spend more hours studying, the degree requires you to study a lot.

Greta: There was definitely a noticeable change. In fact, I got through secondary school by just going to class and reading my notes the day before each exam. When you start university... you start with anatomy, psychology, sports... it's a mix, you know? There's a lot of content, and I got to January (first exams) saying "wow".

Transition to university usually coincides with other important transitions, such as the transition from junior to senior competition. In our sample, this transition was perceived as more or less challenging depending on the sport, the level at which the ESAs were competing, and the career path they were pursuing:

Cesc: If before you had to make "X" time to qualify for a junior championship, which was already quite demanding, now you have to reduce this time by 5 or 8 seconds to qualify for a senior championship. It's an enormous change. It's not easy. [...] When I was at secondary school, qualifying for an international championship was an achievable goal, but now that I'm a senior, I see it as very far away. Whether you like it or not, your motivation drops a little as you suddenly see that you are very far from the minimum qualifying times.

Joaquim: Last year I was still a junior. I moved up to senior this year, but to be honest I haven't noticed the change because both teams usually train at the same time. I have trained with higher-level teams since I was young, and the training sessions often overlapped. When they didn't, I stayed on longer and did two sessions in a row, one for my category and one for the next. As a junior I always trained with the senior team, so I haven't noticed any changes in training load.

An important barrier mentioned by several ESAs in relation to successfully combining their sporting and academic activities was a lack of time to study. As the demands in both areas tended to increase after the transition from school, the ESAs reported that they needed to dedicate more time to achieving their goals in both areas. Not reaching these goals caused them stress and frustration. This perception was shared by athletes involved in team sports and athletes involved in endurance or logistically complex sports such as skiing:

Pol: Trying to find two hours a day (to study) was tiring, and I managed to do it, but I felt worn out at the end of the day. And of course, I'd like to think that it didn't affect my skiing tests, that it didn't affect my athletic performance, but I don't know... it was hard. And the exam was hard too, I remember that I managed to pass, but I was angry because I didn't get a good grade.

Gustau: I have moved up through every category to reach the top team in my club. It's a very professional level, we train every morning and every afternoon. There are two training sessions a day, and on Saturday we play matches. So that always takes up most of my time.

A lack of foresight and ineffective planning can also result in feelings of stress and frustration:

Martí: I wanted to do more than I could handle, I started to study for my driving test, to do a ski instructor course... and of course, everything came together. Maybe it wasn't just that the intensity of university and sport had increased, I also wanted to do too many things. I remember that I had so much going on in the first term, I was suffering.

Table 8. *Main resources and barriers perceived.*

	<b>Levels of development</b>	<b>Resources</b>	<b>Barriers</b>
<b>General university transition issues</b>	Athletic	Sports organizations with favorable training schedules	Competing and training at more than one level at the same time (junior and senior) Higher athletic demands
	Psychological	Time management and planning Ability to take difficult decisions Ability to negotiate	Feelings of stress, frustration Lack of time to study Lack of foresight, ineffective planning
	Psychosocial	Support from fellow students	
	Academic-vocational	Supportive lecturers Dual career assistance program	Greater academic demands Work commitments Unsupportive lecturers
	Financial	Acknowledgment of impossibility of making a living from sport	
<b>PASS-specific transition issues</b>	Athletic		Sport: overtraining, risk of injury
	Psychological	Ability to negotiate Taking it easy with the practical subjects	
	Psychosocial	Supportive coaching staff Support from fellow students	Unsupportive coaching staff
	Academic-vocational	Close link between sport and content of the degree Favorable legislation Majority presence of former (elite) athletes or other kinds of sports professionals among teaching staff	Practical subjects: overtraining, risk of injury Intensive nature of some subjects (e.g., week of outdoor activities)

Competencies such as efficient time management and planning of different activities and routines were mentioned as important resources to compensate for the aforementioned barriers:

Carles: You have to be very organized, have everything scheduled, say “now I’m going to do this, then that”. If you have 5 minutes when you don’t know what to do, this is when you start overthinking and go crazy. This is when you might break down.

The ability to take difficult decisions in order to successfully combine sport and studies also emerged as an important resource:

Joaquim: You have to choose what to do. Whether to go for a stroll with your teammates or use that hour and a half to study. Whether to go out and party or get a good night’s sleep, get up early and be productive. You have to make decisions that are sometimes hard to make, but... I know that the choice is to study or mess things up and have to repeat a subject next year.

Glòria: At the end of the first semester during my second year at university, I wanted to quit the team. [...] It was complicated, especially in terms of motivation, feelings... I had realized that they didn’t value me, understand my situation. They only wanted me to do (motorcycle) trials, trials, and trials, and to give up everything else. But they didn’t understand, or didn’t want to understand that I didn’t want to quit studying to devote myself exclusively to the motorcycle world.

The ESAs did not necessarily have the competencies and skills needed to successfully navigate a career in sport and study when they entered university. Rather, they acquired and developed these as they transitioned through the immersion, learning, and adaptation phases:

Cesc: As the years have gone by I have failed, and I have seen where I have failed, where I have to improve. For example, now I start looking at my notes a month before the exams. Because I want the concepts to look familiar, I don’t want find myself studying things as if it was for the first time.

Gustau: (The second year) I liked it more because I’d already been here for a year, I had made friends here in the faculty, I had met a lot people who helped me, for example, by letting me have their notes, I was already more aware of things, of how everything worked... I had learnt that I had to go and talk to the lecturers, I knew that I had to smarten up and not wait for my tutor to do things for me.

Gerard: I think that in the second year I really learned to work as a team with the people at university. We did a lot of work together and that gave me more confidence in my relationship with others... I maybe didn’t have this level of trust at first.

Some ESAs remarked that belonging to a sports organization with training schedules that were compatible with their academic commitments was an importance resource for finding a balance between athletic, academic, and also personal and social domains (by freeing up time).

Enric: Since I finish classes at 14:30, I have time to eat calmly, I have time to rest, and I have 3 or 4 hours that I can use to study or as free time. It’s a different set-up to the one I had with last year’s club, where everything was lumped together, I only had 2 hours to organize myself (between classes and training). You could say that things have got better.

In the academic domain, ESAs perceived that their lecturers were sometimes a resource and sometimes a barrier. Whatever the case, the ability to negotiate emerged as an important skill in terms of reconciling academic and athletic obligations:

Cesc: I always explain things, if I have to miss some classes, I'll mention this in the first few days: "I'm going to miss this, because of that". And you can see when the lecturer is okay with this, when he or she understands. Obviously, you won't stop taking exams, you won't stop handing in assignments... but they adapt. "You can switch classes, do that, let's do this, come to my office"... You can see that. Then there are others who... (sighs)... who seem to overexert themselves because of you.

One of the main resources mentioned in the academic domain was the dual career assistance program and having a tutor who could mediate with the lecturers.

Glòria: The program helps a lot. Especially as far as missing classes is concerned, there are many lecturers who say "no, your training sessions and travel are included in the 20% of classes you are allowed to miss". There are a lot of lecturers who don't understand what competition is all about. In these cases I talk to my tutor and he explains to them that I won't be able to attend certain classes, and all those things. And on you go.

Another important resource for overcoming academic challenges was support from fellow students:

Cesc: Without my classmates, I would have failed every single subject. Bear in mind that I can't take notes, I don't know when assignments are due or when exams have to be taken.

### ***PASS-specific transition issues***

As per Spanish legislation, participants who were officially listed as elite athletes enjoyed important benefits:

Gustau: PASS had a higher percentage of positions reserved for those of us on the BOE (official) lists... if you are in the top six in Europe or the top four in the world, you enter the BOE lists, and you can get into any university degree with a 5.

Some PASS faculties in Spain require students to pass a series of physical tests in addition to meeting the entry grade. Because of their regional or national status as elite athletes, most of the participants in this study were exempt from taking these tests: "I was already an elite athlete because I had represented Spain in some competitions. So I didn't have to take the physical tests" (Martí). However, participants who did not qualify for this exemption mentioned that the tests were not a problem:

Enric: I only trained for the swimming test. I took advantage of the days I went to the gym with my football team to do extra work and spent the last half hour in the pool. The rest, with my training, was all "standard".

One of the main barriers associated with combining an elite athlete career and a degree in PASS was the negative impact of practical subjects on training and performance outside the university, as the activities within the degree could cause significant fatigue:

Pol: We used to have sessions to put training theory in practice on Fridays. And I remember that all the sessions involved maximal fitness tests: Cooper, Navette, Léger-Boucher... it was all about endurance. And... (blows loudly) it was pretty brutal. [...]. The thing is that it was all on top of the training I had to do anyway, it was like doubling the load. There were weekends when I was completely wiped out, knackered, and I would tell my coach "Look [coach's name], I don't know why...". But actually it was because I had just done a Cooper test to death in class.



Gerard: The first year of PASS has a lot of practical subjects. And of course, the load from university, on top of my swimming training... I would get home and it was like... phew! I needed to rest, there were days I could barely get up. In part, the practical sessions at university are very good... but it is true that if you are competing, when it comes to training you feel that you can't give it your all, because you already have your own training load.

Some ESAs also mentioned difficulties with certain practical subjects due to their high level of sport specialization:

Glòria: It may seem strange, but the subjects I found most difficult were the sports subjects [...]. For example, I found it really difficult to do team sports, anything that involved catching a ball. Those are the subjects I found most difficult, and those are the ones that you would normally say "well, they are the most fun", but I liked them the least, and found them to be the hardest.

The participants were also concerned about injury: "I felt really stiff. Of course, some of the sports-based subjects are demanding, almost dangerous, you know? Doing acrobatics... things I don't usually do to avoid getting injured" (Greta). Nonetheless, all the participants who suffered an injury during the transition period were injured while practicing their own sport, not at the faculty. "With these sports, especially judo, rugby, and handball, you can easily get injured. Obviously, there's a lot of contact, a lot of sudden movements... But I have been lucky not to get injured" (Joaquim).

It is important to note that injuries were perceived a potential barrier to both athletic and academic development, as students' grades could be affected if they were unable to perform certain activities:

Raquel: There are always two sides, if you get injured, you hurt the team, you can't play, you can't train... But, then, there are your studies. I mean, everything is closely related. If I studied business administration, I could get injured and it would only affect me in sport, but in a degree like this... an injury makes you feel powerless in both areas.

Coaching staff outside the university may facilitate or hinder the successful combination of sport and studies. In an attempt to avoid potentially harmful situations, some of these agents tried to prevent their athletes from doing sport or physical activities at the faculty.

Martí: I remember that he (the coach) wasn't happy about anything related to contact sports, like judo, rugby, handball... It's true that you are more likely to get injured in all these sports, he wasn't happy at all.

Nevertheless, most coaches were sympathetic to the ESAs' situation and simply requested caution or, on occasions, adapted training loads in accordance with classroom activities:

Raquel: They didn't restrict us in any way, they know that our degree is what it is. For training they take into account what we are doing at university. For example, on Tuesdays we have practical classes on training theory and we do endurance tests, which are very demanding. And we train on Tuesdays too. The team knows this because we tell them, and they help us a little bit in that they don't push us so much that day, because they understand that this is what a PASS degree is like.

In some cases, some ESAs chose not to mention to their coaches that they were doing certain activities associated with a risk of injury at university to avoid being restricted:

Pol: If I had an artistic gymnastics exam or something like that... I would not tell him much about that either (laughs). I always think “best not tell him what you’ve done, because you already know what his answer will be”.

The ESAs mobilized different resources to maintain a balance between the physical fatigue caused by their academic and athletic activities and to minimize situations with the greatest potential for injury. For example, they performed university activities with less intensity than required, negotiated a more discreet participation with their lecturers, or counted on the help of fellow students:

Cesc: I haven’t stopped doing things because I have training... Well, at some point, and when I saw that the lecturer understood me better... “well look, today I’m going to stay seated because I have an important competition in 2 days, and it wouldn’t be good for me to be running up and down the track”.

Greta: I played rugby and I liked it a lot. That said I was very careful when tackling and stuff, but when it came to running, feinting, doing the exercises... Here I was not afraid of contact, because my classmates know that I’m an elite athlete and they are very careful.

The ESAs mentioned that in most cases their lecturers were aware of their concerns about injury and about the consequences of becoming injured, and that they also knew that they would sometimes have to miss class or an exam due to their sporting commitments outside university. In general, the lecturers offered the possibility of changing certain academic activities and, within certain limits, they adapted the criteria for evaluating certain subjects.

Enric: I told the sports lecturers with whom I had to do practical classes that I was having an operation, that I would be away for two weeks and that I could attend the classes after that but not actually do the exercises or activities until the end of the academic year, because I would have to be in rehabilitation. And they helped me, they said “yes, no problem”. Of course, most of the lecturers on the PASS degree have been elite athletes themselves, they can understand that.

Carles: The anatomy professor, for example, is a doctor for a water polo team [...]. With him, for example, I had to change the date of an exam because we were going to Italy to play a game. And we talked about it, and in the end I took an oral exam in his office 3 days before the rest of the class. And no problem.

There were also some, albeit fewer, mentions of negative experiences with lecturers:

Greta: I was injured during an emerging sports class [...]. The lecturer said “you have to do it, even my grandmother can do it”. And I thought “come on, if the lecturer says this, knowing that as elite athletes we can have these injuries...”. Luckily, a classmate said “don’t worry, I’ll do it for you”. And well, when it came to practicing sport, a simulation of a tournament, I did nothing.

Some subjects in the PASS degree are run intensively over a few weeks and they represented a significant barrier for ESAs who did not have flexible training or competition schedules.

Carles: I wasn’t able to participate in the intensive outdoor activity week. Not because I was injured, but because I couldn’t afford to miss a week (of training).

The close links between the ESAs’ athletic activities outside the university and the content of the degree was highlighted as a significant resource in terms of academic progress. However, it should be noted that the PASS degree has a multidisciplinary curriculum combining knowledge in high-

performance sport, health, physical education, sports management, and leisure. Consequently, perceptions of the ease or difficulty of a particular subject varied according to individual preferences:

Joaquim: It might sound like a cliché, but it's easier to study what you like than what you don't. For example, last year I loved sports psychology and motor skills. They're subjects I really like, that have to do with education, and I found it easy to study them, to learn them. On the other hand, in secondary school, subjects like Catalan, Spanish, English... all that was much more difficult for me.

### ***Transition pathways***

An empirical taxonomy of the transition pathways (i.e., a taxonomy grounded in empirical data) was identified based on the experiences reported by the ESAs and the priority they assigned to their athletic and academic roles. Three types of pathways were observed. In the first group, the ESAs followed a convergent path where they showed greater commitment to sport than education:

Gustau: Some people put their degree before sport, they miss many of the morning training sessions. But I've always put training before studying, but at the same time I try to do as much as possible for the degree.

ESAs on this convergent path perceived greater difficulties associated with the transition to university, although most of them successfully overcame these difficulties, mainly because they were studying a degree that was closely linked to their athletic activities:

Greta: I want to do things very well, but I can't spend as much time on my studies as I would really like to. It is like... I know I could do better, and I'm not doing better because I have a very time-consuming sport, and this is my priority.

Martí: The pressure starts to increase when you start university. But the truth is that, despite being the first year... as there are many practical subjects, there are many sports... maybe that is why it didn't feel so hard, because I like it.

Nevertheless, despite attaching greater importance to the athletic domain, ESAs who chose this path showed conviction in terms of continuing their studies, as they were aware that having a university degree would be an important asset for them when it came to retiring from sport and pursuing other social and occupational activities.

Gustau: If you are involved in a minority sport, or are not competing at a very, very high level... having an ADO scholarship (scholarship from the Spanish Olympic Sports Association) and similar stuff that allow you to keep going, that allow you to live... well, you have to smarten up and continue with the degree. If I don't get a degree, what will become of me?

The second transition path followed was the parallel or balanced path, characterized by perceived equal commitment to the academic and athletic domains. This identity balance was indirectly evident in a number of comments, such as the one below, which also shows how strong commitment to both domains gives rise to feelings of stress:

Gerard: I felt very bad inside... I was always thinking "now I have to train, but I should also study, I can't just be training, I have to study and be able to go to university". This feeling of... if I was not able to do both things at the same time, that meant I would have to give up one or the other. This feeling of "I don't want to give either up, because I like them both"... I wanted to continue as far as I could.

The third path was a convergent path in which ESAs attached greater priority to their studies than to sport:

Joaquim: I have always thought that education was more important than sport. And if I am here, if I have come all the way from my home town to study this degree, then sport becomes secondary, doesn't it? If they told me "either you stop taking volleyball at university or we will not call you anymore, you will stop playing"... I would say that I'm not going to play with the hockey team anymore. I would either quit, or look for something else, I'm sure that there are other teams that would accept me and not cause any problems. But I would never give up a university subject.

In the cases mentioned above, the ESAs showed stable identities and commitments to the paths they had chosen. We also, however, identified what we term "fluid transition paths" in which ESAs attached varying importance to sport and studies depending on the situation. The following quotes provide examples of these trajectories. In the first case, the change was related to an opportunity to advance the athlete's career in a short period of time:

Martí: This year I have a more sports-oriented goal, I am looking for a big improvement. Because this year the World Roller Games are being held here in Barcelona. [...] It is a very important competition within the world of skating, within my sport. It's a kind of skating "Olympics", with 11 disciplines. And well, I decided that, since I'd performed well last year, had good results... I want to go one step further. [...] This year I am focusing more on the sports part.

We also observed that qualitative improvements in athletic performance and the consequences of these improvements, such as moving to a new club with a greater chance of success, can also change priorities:

Raquel: It's true that maybe I had stopped training so I could study, but that is on a general level, ok? In the final year of secondary school and during the university entrance exams. Because well, obviously at that time my studies were more important. In my case, studies have always come before sport. But now that I'm competing at this level, it could be said that the scales have been tipped to an equal position between education and sport.

The overlapping of transition to higher education and transition from junior to senior competition can also influence dual career paths, particularly for ESAs who perceive that the demands of the athletic transition cannot be overcome or are not worth overcoming.

Pol: The first and second years (at university) were the most conflictive in this regard, because I really, really, really focused on competition then. Now in the third year I have tried to prioritize my studies a little more, although I am still on the senior Catalan team. But I do try to prioritize my studies more.

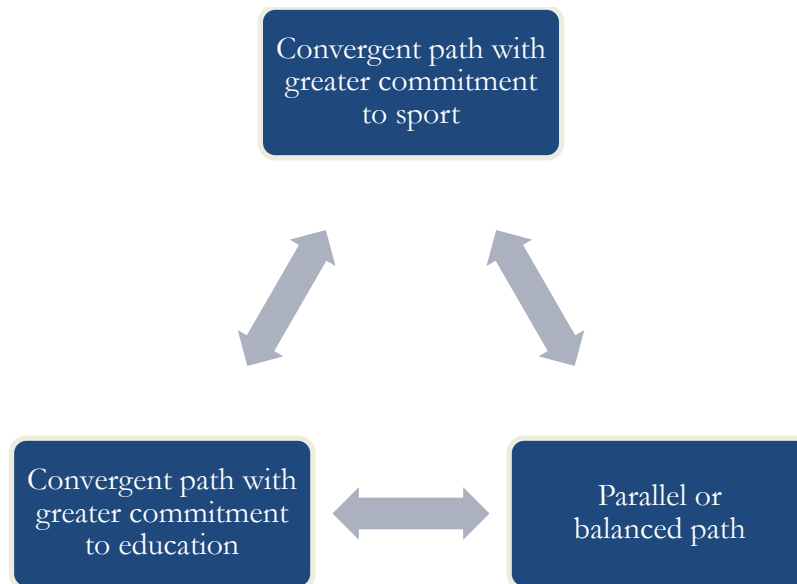


Figure 9. Types and fluidity of transition pathways.

## Discussion

To our knowledge, this is the first study to analyze dual careers within the framework of a university degree in PASS. The first aim of the study was to investigate the main perceptions associated with demands, barriers, and resources among ESAs during various phases of their transition from secondary school to a university degree in PASS. The second aim was to identify the transition pathways followed by the ESAs depending on the subjective importance they attached to sport and education. The main findings of our analysis showed that the close link between sport and the content of the degree was perceived as the participants' most relevant resource for overcoming the transition and continuing with their dual career. By contrast, the increased physical demands resulting from the practical side of the degree, together with other factors, such as the transition from junior to senior competition (e.g., higher training loads), represented the most significant barrier, as the risk of injury and overtraining had potentially negative effects for both academic and athletic performance. Lastly, we identified a taxonomy of the transition pathways pursued and observed variations in the importance the ESAs gave to the athletic and academic domains as they moved through the transition process. We termed this phenomenon "fluid transition pathways"

The resources mentioned by the ESAs in the athletic domain have already been identified in previous research, and included belonging to a sports organization with compatible training schedules and studying, training, and living in close proximity (Guidotti et al., 2015; Guirola et al., 2016; Pérez-Rivasés et al., 2017). Although transition to higher education usually coincides with the transition from junior to senior competition, which in itself is a challenge (Torregrossa, Chamorro, & Ramis, 2016), we found that the ESAs interviewed had differing perceptions of their transition to university. The greatest barrier to pursuing an athletic career and completing a degree in PASS was having to do practical subjects as part of the degree as, supporting reports by Honta (2007), these were associated with a greater risk of suboptimal athletic performance and injury.

The participants showed a range of skills within the psychological domain that helped them cope with the demands of transitioning from school to university, supporting findings of several European studies that have highlighted the importance of applying and improving these (and other) skills to achieve optimal dual career development among elite athletes in higher education. Key skills and competencies linked to successful dual career management (De Brandt et al., 2018), include self-discipline, effective time management, the ability to set priorities (Brustio et al., 2019; Geranosova & Ronkainen, 2015; Miró et al., 2018; Petrie & Stoeber, 1997), and career planning and exploration (De Brandt, 2018; Miró et al., 2018; Gavala-González et al., 2019; Torregrossa et al., 2015). In our series, most of the ESAs were already thinking about employment opportunities after university and after retirement from sport and this was an important motivator for them. We also observed social intelligence competencies (De Brandt, 2018), such as the ability to communicate and negotiate with relevant agents in the academic and athletic environments (Aquilina, 2013) and the ability to seek and accept help from friends and/or classmates (Miró et al., 2018). Finally, we observed emotional competencies, such as the ability to manage stress due to the double demands of academic and athletic commitments (De Brandt et al., 2018). Our research shows how the ESAs gradually acquired some of these competencies as they progressed through the different phases of their transition, possibly explaining why the preparation and immersion phases were perceived as more challenging than the learning and adaptation phases (Giacobbi et al., 2004; Pérez-Rivasés et al., 2017). Brown et al. (2015) call this process “transition towards personal responsibility”, which occurs as an ESA accumulates experiences at university and learns the necessary codes, mechanisms, and competencies to progress in this setting. The main barriers that were identified were a lack of time, overlapping of academic and athletic schedules, high expectations in both these domains, and resulting stress (Brown et al., 2015; Giacobbi et al., 2004). Acquisition of stress and expectation management skills (De Brandt et al., 2018) can be essential, as even with good planning and organization, it is not easy to perform well as both an athlete and student (Gavala-González et al., 2019). Faced with the greater time investment required in both domains, most ESAs chose to prioritize the athletic domain, leaving them less time to study (Gavala-González et al., 2019). Contrasting with previous findings (Gavala-González et al., 2019; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004), none of the ESAs in our study considered quitting their career as an athlete because of the demands they faced during transition to university.

In the psychosocial domain, the ESAs perceived their classmates as essential agents for facilitating the transition to university, supporting previous findings (Gavala-González et al., 2019; Miró et al., 2018). Understanding and support from the ESAs’ clubs and coaching staff, and interest in what they were doing, also was an important resource for balancing athletic and academic commitments (Brown et al., 2015; Giacobbi et al., 2004; Guirola et al., 2016). There was also a minority group of ESAs who perceived that sports agents sometimes acted as barriers, showing that there is still a tendency in certain fields and/or in certain organizations to objectify their athletes, to see them as mere results-oriented commodities rather than complex individuals who feel, think, and develop in other life domains besides their sport (Barker-Ruchti et al., 2016). Finally, ESAs who moved far from their homes to study or train experienced more barriers in the psychosocial field, in particular feelings of loneliness, which were experienced with greater intensity in the immersion and learning phases, supporting previous findings (Gavala-González et al., 2019; Tracey & Corlett, 1995).

In the academic domain, the Spanish legislative framework for facilitating access to a university education for elite athletes was perceived as an important resource, again supporting previous findings

(Aquilina & Henry, 2010). Other researchers in Europe have reported that participation in a dual career assistance program is a key resource throughout the transitional period, as it helps participants balance their academic and athletic commitments (Brown et al., 2015; Geraniosova & Ronkainen, 2015; Mateu, Vilanova & Inglés, 2018; Stambulova & Wylleman, 2014). Tutors as both counsellors and mediators are an essential part of these programs (McKenna & Dunstan-Lewis, 2004; Mateu, Vilanova & Inglés, 2018). Nevertheless, it should be noted that at our university, the faculty's teaching staff is not obliged to participate in the dual career assistance program, as lecturers' autonomy prevails over initiatives of this nature in the Spanish university system. Thus, even though most of the lecturers offered flexibility and were sympathetic to the ESAs' situation (Brown et al., 2015; Guirola et al., 2016) conflicts and disagreements may occasionally arise between teaching staff and ESAs (Mateu, Vilanova, Andrés, & Inglés, 2018). While tutors can mediate in such situations, we also consider it important for ESAs to develop communication and negotiating skills to be able to manage potential conflicts themselves. Finally, while the similarity between the ESAs' athletic activities and the content (and applicability) of the PASS degree were highlighted as a resource (Lupo et al., 2017a), the risk of training overload and injuries was shown as a potential major barrier to normal dual career development, supporting reports by Honta (2007).

In the financial domain, as most ESAs could not afford to make a living from their athletic activity, in either the short or long term (Guirola et al., 2016), they accepted that their education was important for their future. This would explain why even those with a stronger athletic identity showed commitment to their studies (Gavala-González et al., 2019; Geraniosova & Ronkainen, 2015). We therefore understand that the ESAs' limited capacity to accumulate economic capital from their athletic careers motivated them to pursue a dual career.

All the ESAs were very interested in succeeding both as an athlete and a student, which coincides with previous research studies such as the conducted by Brustio et al. (2019) and Lupo et al. (2017b). However, they chose different paths to achieve their goals (McKenna & Dunstan-Lewis, 2004), which is consistent with the work of Miró et al. (2018) and Pallarés et al. (2011) and, in our opinion, would suggest that the ESAs had multidimensional identities characterized by different degrees of perceived priority attached to the academic and athletic domains. Unlike Miró et al. (2018) and Pallarés et al. (2011), however, we found that none of the ESAs focused exclusively on the athletic domain. Furthermore, our results suggest that differing subjective importance attached to athletic and academic domains was not a determinant of perceived transition difficulties, possibly because of the already mentioned similarity between the content of the PASS degree and the existing knowledge and skills of the athletes (Honta, 2007). We also observed that different transition paths and hence different levels of commitment to academic and athletic domains can vary over time. We have called this phenomenon "fluid transition paths". Our position thus coincides with that of Hodgkinson & Sparkes (1997) in that we do not understand ESA careers as trajectories, in the more deterministic sense of the word, with clear start and end points; but rather as paths with different forks and events that affect decisions and life priorities over time.

We have addressed several aspects associated with transitioning from secondary school to university among a population of Spanish ESAs enrolled in a PASS degree. By providing a better understanding of this complex process, we hope not only to promote reflection in the academic environment, but also to encourage the development of measures (establishment and/or

improvement of dual career assistance programs, collaboration between universities and clubs, etc.) that could provide ESAs with a better chance of successfully developing and completing a dual career by enhancing the resources available to them and limiting, in so far as is possible, the barriers detected. This goes beyond just providing better academic schedules, which seems to be a good solution for the combination of sport and studies in the general group of Southern European elite student-athletes (Brustio et al., 2019). In the case, for example, of the obligation to complete certain practical subjects as part of the PASS degree, alternative forms of evaluation could perhaps be considered to help overcome this perceived barrier. In this regard, synergies between dual career assistance programs and other university initiatives for students with special education needs could be enhanced. Likewise, we recommended that young elite athletes still in secondary education, together with career guidance counsellors, carefully weigh up the benefits and risks associated with pursuing a degree in PASS or similar. And finally, the development of key competences mentioned above (e.g. time management, expectation management, career planning, stress management) is also an area on which sport psychologists and/or dual career support providers can focus in order to provide elite student-athletes with significant resources to deal with their transition.

The main limitation of our study, like most studies of the transitional experiences of elite athletes, is its retrospective design (Alfermann & Stambulova, 2007). This design means that there was only a single answer available for analysis and also entails a risk of recall bias. Perhaps a longitudinal study, such as the ones carried out by Pérez-Rivasés et al. (2017) or Torregrossa et al. (2015), would have enabled a more detailed analysis of the phenomena studied and their respective complexities. Researchers should continue to investigate transitions to specific university degrees among elite athletes, but should ideally include several data collection points that reflect different moments in time. Different types of universities (e.g. public and private) might also be considered, as in Spain there are important differences between universities in terms of dual career assistance services as academic flexibility or economic support (López de Subijana, Mascaró & Conde, 2014). It would also be interesting to investigate the experiences of people who are forced to quit their academic or athletic careers during this transition period because they were unable to meet their dual obligations.

## **Conclusion**

We have described, for the first time, the experiences of ESAs during their transition from secondary education to a university degree in PASS. Through a thematic analysis of transcripts from semi-structured interviews, we identified a number of perceived demands, barriers and resources. Having to perform at times risky or strenuous tasks as part of the practical subjects on the curriculum was perceived as an important barrier that could potentially impact both athletic and academic performance. It was not, however, perceived as being sufficiently serious to lead any of the ESAs to contemplate quitting either activity. The empirical taxonomy of the transition pathways pursued by ESAs studying a university degree in PASS, together with the fluidity observed between these pathways, is an important contribution of this study to the literature and our understanding of dual careers and educational transitions in this setting. Based on the above findings, we propose that educational institutions and/or sports organizations design or improve existing initiatives to facilitate the successful combination of an elite career in sport and successful completion of a university degree that is highly sought after by elite athletes in Spain.



## 5. Conclusiones



Las conclusiones de esta tesis doctoral han sido distribuidas en tres secciones. La primera es un apartado de consideraciones finales, que sintetiza los hallazgos más relevantes de las investigaciones llevadas a cabo, relacionándolos con los objetivos planteados. En segundo lugar, se expone una serie de implicaciones prácticas y propuestas de actuación que pueden contribuir a la promoción y el desarrollo de las carreras duales. Por último, se describen las principales limitaciones de cada estudio y se valoran futuras oportunidades de investigación en el campo de las carreras duales.



## 5.1. Consideraciones finales

En esta sección se presentan los elementos más relevantes que dan respuesta a los objetivos de investigación planteados en el inicio de la tesis, junto con una interpretación de los mismos. Si bien estos elementos ya han sido objeto de discusión en los estudios que componen el capítulo cuarto, creemos pertinente realizar una recapitulación que incluya, además de las ya vistas, algunas reflexiones que, por distintos motivos, no pudieron ser incluidas en los artículos.

### 5.1.1. Servicios de apoyo a la carrera dual, nivel de éxito deportivo y nivel educativo

El primero de los estudios realizados tenía por objeto: (1) analizar la medida en la que el colectivo de deportistas de élite dispone de servicios académicos de apoyo a la carrera dual; y (2) conocer la posible relación entre la disponibilidad de servicios académicos de apoyo a la carrera dual, el nivel de éxito deportivo internacional y el nivel educativo alcanzado. Para este fin, se examinó una amplia muestra de 13 naciones, en el marco del proyecto SPLISS 2.0 (De Bosscher et al., 2015). Los resultados del trabajo establecieron que, a día de hoy, no es posible afirmar que exista una relación clara entre las tres variables analizadas.

*Objetivo 1. Analizar en qué medida el colectivo de deportistas de élite dispone de servicios académicos de apoyo a la carrera dual.*

En cuanto al primer objetivo planteado, se comprobó que la mayoría de deportistas de élite disponían de servicios académicos de apoyo a la carrera dual. Estos servicios, en coincidencia con lo expuesto por Torregrossa et al. (2020), están especialmente desarrollados tanto en Europa como en Canadá, si bien también se determinó una importante disponibilidad en naciones asiáticas como el Japón o Corea del Sur. En el contexto europeo sería factible concluir, a partir de los datos disponibles, que la Unión Europea tiene un interés especial en la promoción de las carreras duales. No en vano, tal y como se indica en el primer capítulo de esta memoria, es uno de los ejes prioritarios de la política deportiva comunitaria (European Union, 2012). También es importante destacar que la mayoría de deportistas de élite habían finalizado o se encontraban cursando estudios de educación superior, datos que concuerdan con trabajos previos como el realizado por Vilanova & Puig (2013) en deportistas olímpicos.

*Objetivo 2. Describir la (no-)relación existente entre el uso de servicios académicos de apoyo a la carrera dual, el nivel de éxito deportivo internacional, y el nivel educativo alcanzado por el colectivo de deportistas de élite.*

En lo que respecta al segundo objetivo, los datos determinaron tres hallazgos relevantes. En primer lugar, ni en la muestra general ni en ninguna de las naciones estudiadas por separado se determinaron relaciones significativas entre la disponibilidad de servicios académicos de apoyo a la carrera dual y el nivel de éxito deportivo internacional alcanzado. En este sentido, interpretamos que la finalidad de los servicios académicos de apoyo a la carrera dual es la integración, por medio de diferentes iniciativas y sin intervenir en el ámbito deportivo, de los y las deportistas de élite en los sistemas educativos nacionales.

El segundo hallazgo importante en relación con el segundo objetivo fue que el nivel educativo y el nivel de éxito deportivo internacional manifestaron una relación positiva, aunque débil, en la muestra global. Sin embargo, al realizar el análisis por separado en cada país, únicamente Corea del Sur y Suiza mostraron esta relación. Esto podría indicar que, en determinadas circunstancias, el

deporte de élite puede suponer un beneficio para alcanzar altos niveles educativos, de acuerdo con algunos trabajos expuestos en el estado de la cuestión (p. ej. Jonker et al., 2009; Umbach et al., 2006). En todo caso, es necesario insistir en que las correlaciones halladas fueron débiles y se mostraron en una minoría de países, por lo que no estamos en condiciones de afirmar que ambas variables estén relacionadas de una manera importante. Y, si bien existen diferentes valores culturales y posicionamientos ideológicos en cuanto a cómo las naciones entienden el bienestar –lo que, en última instancia, establece su posición con respecto a la educación formal de sus deportistas de élite (Aquilina & Henry, 2010; Bergsgard, Houlihan, Mangset, Nødland and Rommetvedt, 2007; Henry, 2013)–, los resultados de este trabajo, junto con las problemáticas expuestas en el primer capítulo de esta memoria y nuestra posición ética y política, nos alinean con Aquilina & Henry (2014) en tanto que opinamos que las naciones tienen un deber moral para con la formación académica de sus deportistas de élite. Afirmamos, pues, que el éxito deportivo no debería poder fundamentarse en una reducción de las oportunidades educativas. Además, el apoyo a la carrera dual no debe proporcionarse únicamente desde los sistemas educativos. Tal y como señalan Torregrossa et al. (2020), este apoyo también debe provenir de organizaciones deportivas y de agentes sociales importantes para los y las deportistas (p. ej. familia, entrenadores/as, etc.).

En tercer lugar, se identificó una relación positiva mínima entre la disponibilidad de servicios académicos de apoyo a la carrera dual y el nivel educativo alcanzado en la muestra global. Asimismo, se hallaron relaciones positivas débiles entre estas variables en cinco de las naciones estudiadas. Con esta información, únicamente podemos aventurarnos a decir que, en ciertas ocasiones, disponer de servicios académicos de apoyo a la carrera dual puede ser útil para alcanzar niveles educativos mayores, si bien esta no es la situación habitual. Interpretamos que esto tiene sentido, puesto que los programas y servicios de apoyo a la carrera dual están diseñados para que los y las deportistas de élite puedan mantenerse en el sistema educativo (Stambulova et al., 2015; Torregrossa et al., 2020), pero no para que progresen a niveles educativos más elevados.

### ***5.1.2. Características organizativas de programas de apoyo a la carrera dual***

El objetivo del segundo estudio fue (3) conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. Para ello, se analizaron las diez universidades catalanas que disponían de dichos programas. La teoría de sistemas abiertos de Katz & Kahn (1978), junto con otras aportaciones teóricas más recientes (p. ej. Blasco, 2009; McLaughlin & Jordan, 2015), permitió establecer las diferentes categorías de análisis, a saber: población objetivo, inputs, throughputs, outputs, feedback y factores contextuales.

*Objetivo 3. Conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña.*

En cuanto a la población objetivo o diana, los datos mostraron que los programas aglutinan diferentes tipos de deportistas de élite, en coincidencia con el trabajo de Aquilina & Henry (2010). Por otro lado, se comprobó que los requisitos de acceso son, en general, flexibles, dado que la mayor parte de coordinadores y coordinadoras de los programas afirmaron haber admitido a estudiantes-deportistas de élite que no cumplían con los criterios formales/normativos de inclusión.

Respecto a los recursos económicos de los programas, los testimonios de los coordinadores y coordinadoras relevaban que no existían presupuestos específicos para los mismos. Los gastos de cada programa quedaban incluidos en las partidas presupuestarias de los departamentos –generalmente, servicios de deportes universitarios– a cargo de su gestión, por lo que fue imposible determinar los costes económicos directos de los mismos. Otros elementos *input* que, en cambio, sí pudieron cuantificarse fueron los recursos humanos, esto es, el personal de coordinación y los equipos de tutores y tutoras.

A nivel de *outputs* se identificaron, en consonancia con trabajos previos (Aquilina & Henry, 2010; López de Subijana, Mascaró & Conde, 2014) servicios de apoyo académico, deportivo y económico. Los servicios más habituales eran aquellos de tipo académico, que ofrecían flexibilidad y asesoramiento al colectivo de estudiantes-deportistas de élite para compaginar sus carreras deportivas junto con la formación universitaria. Ejemplos de servicios ampliamente extendidos a este nivel eran el ajuste temporal de pruebas de evaluación (p. ej. exámenes, entregas de trabajos), así como las tutorías personales. Se trata de servicios que, de acuerdo con anteriores publicaciones de ámbito estatal e internacional, académicas y técnicas (Álvarez & López, 2012; European Union, 2012; Isidori, 2016), destacan como adecuados para el apoyo a la carrera dual desde el entorno educativo.

En referencia al *feedback*, la percepción mayoritaria entre las personas encargadas de coordinar los programas fue que éstos funcionaban tal y como debían pese a la escasez de recursos. Estas personas manifestaron también que, en líneas generales, los y las estudiantes-deportistas adscritos a los programas están satisfechos, lo que coincidiría con investigaciones anteriores acerca sobre la satisfacción de estudiantes-deportistas con programas de apoyo a la carrera dual desarrollados en universidades catalanas (Mateos & Torregrossa, 2010; Mateu, Vilanova, Andrés & Inglés, 2018). Se constató que algunos programas acostumbra a evaluarse de manera más o menos regular, generalmente una vez cada curso académico. Junto con las experiencias de las personas que coordinan los programas, es habitual la recopilación de información relativa al seguimiento del programa, a la satisfacción con el mismo y/o al rendimiento académico/deportivo por medio de cuestionarios a estudiantes-deportistas y a tutores. También se han dado casos en los que se compila información por medio de entrevistas personales y otros métodos no ortodoxos (p. ej. conversaciones informales). En líneas generales, los coordinadores y coordinadoras percibían que los programas de apoyo a la carrera dual son imprescindibles para que el colectivo de estudiantes-deportistas pueda equilibrar las esferas académica y deportiva, ejerciendo un importante rol de prevención del abandono educativo en la etapa universitaria.

Entre las preocupaciones más importante expresadas por varias de las personas coordinadoras de los programas encontramos la difícil coyuntura económica, así como la falta de comprensión y la escasa flexibilidad por parte de algunos miembros del profesorado, especialmente con los más veteranos. Tal y como se describe en otros estudios de ámbito estatal (Álvarez & López, 2012; Álvarez et al., 2014), este sector menos empático del profesorado percibe que las carreras deportiva y académica son, al menos en el contexto de la educación superior, irreconciliables. Se trata de un comportamiento que puede obstaculizar claramente el desarrollo de una carrera dual, dificultando que los y las estudiantes-deportistas puedan finalizar sus estudios superiores y, consecuentemente, tener mejores perspectivas de inserción sociolaboral (Vilanova & Puig, 2014). Es importante poner de relieve esta información, puesto que la el compromiso del profesorado es imprescindible para que los programas de apoyo a la

carrera dual puedan tener éxito (Stambulova et al., 2015). Por otro lado, los coordinadores y coordinadoras también destacaron la necesidad de ampliar el actual marco normativo sobre las carreras duales, pues la legislación estatal y autonómica existente se percibe como escasa y sujeta a una interpretación excesivamente amplia, tal y como ya se ha señalado en informes técnicos de ámbito europeo (European Commission, 2016).

### ***5.1.3. Transición de la educación secundaria al grado universitario en CAFD***

En el tercer y último estudio se investigó cómo el colectivo de estudiantes-deportistas de élite que siguen una carrera dual perciben las demandas, barreras y recursos durante varias fases de su transición de la educación secundaria al grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Además, se identificaron las trayectorias seguidas por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite durante esta transición, en función de la importancia subjetiva concedida al deporte y a la educación. Por medio de 11 entrevistas semiestructuradas fundamentadas en diferentes modelos teóricos (Pérez-Rivasés et al., 2017; Stambulova, 2003; Wylleman et al., 2013), se articularon tres temas principales: (1) cuestiones generales de la transición a la universidad, (2) cuestiones específicas de la transición a Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y (3) trayectorias de transición.

*Objetivo 4. Investigar cómo el colectivo de estudiantes-deportistas de élite que siguen una carrera dual perciben las demandas, barreras y recursos durante varias fases de su transición de la educación secundaria al grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*

En líneas generales, el estrecho vínculo entre el deporte y el contenido curricular del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte fue percibido como el recurso más importante de cara a superar la transición a la universidad y a continuar con la carrera dual. En cambio, el aumento de la exigencia física derivada de las actividades prácticas exigidas en esta titulación, junto con otros elementos relevantes como la transición deportiva de la categoría junior a senior (que generalmente implica mayores cargas de entrenamiento), resultó ser la barrera más significativa. Esto se debe a que el riesgo de sufrir lesiones y el sobreentrenamiento afectan tanto al rendimiento deportivo como al académico. A continuación, exponemos los principales recursos y barreras, inherentes a cada uno de los niveles de desarrollo planteados en el modelo holístico de Wylleman et al. (2013).

En el nivel de desarrollo deportivo, se reportaron recursos tales como pertenecer a organizaciones deportivas con horarios favorables para la compaginación, así como la proximidad física entre los centros de estudio, de entrenamiento y de residencia. Estos recursos ya habían sido identificados en investigaciones anteriores (Guidotti et al., 2015; Guirola et al., 2016; Pérez-Rivasés et al., 2017). Por otro lado, si bien la transición a la educación superior acostumbra a coincidir con la transición de categoría junior a senior, la cual es un reto en sí misma (Torregrossa, Chamorro, & Ramis, 2016), las entrevistas mostraron que los participantes tenían diferentes percepciones respecto a su transición a la universidad. La barrera más importante en este nivel de desarrollo tuvo que ver con las asignaturas prácticas del grado universitario ya que, tal y como señala Honta (2007), están relacionadas con un mayor riesgo de lesión, así como con un peor desempeño deportivo.

En cuanto al nivel psicológico, los participantes mostraron disponer de una serie de habilidades y/o competencias que contribuyeron a afrontar las demandas de la transición analizada. Estas

competencias tenían que ver, en primer lugar, con la gestión de la carrera dual (De Brandt et al., 2018). En este grupo se incluyen la autodisciplina, la gestión temporal, la capacidad de establecer prioridades (Brustio et al., 2019; Geraniosova & Ronkainen, 2015; Miró et al., 2018; Petrie & Stoever, 1997), o la planificación y exploración de la carrera (De Brandt, 2018; Miró et al., 2018; Gavala-González et al., 2019; Torregrossa et al., 2015). En segundo lugar, se identificaron competencias relacionadas con la inteligencia social (De Brandt, 2018), tales como la habilidad para comunicarse y negociar con agentes relevantes del ámbito académico y deportivo (Aquilina, 2013), o la habilidad de buscar y aceptar la ayuda de amistades y/o compañeros de facultad (Miró et al., 2018). Por último, se detectaron competencias de tipo emocional, entre las que se encuentran la habilidad para gestionar las situaciones estresantes derivadas de las exigencias académicas y deportivas (De Brandt, 2018). Creemos importante destacar que varios participantes adquirieron algunas de estas competencias de manera gradual, a medida que avanzaban en las diferentes fases de la transición. Esto podría explicar por qué las fases de preparación e inmersión se percibían como más desafiantes en relación con las de aprendizaje y adaptación (Giacobbi et al., 2004; Pérez-Rivasés et al., 2017). Con el tiempo y la consiguiente acumulación de experiencias en la facultad, los y las estudiantes-deportistas de élite aprenden a dominar –en mayor o menor grado– los códigos necesarios para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la facultad (Bourdieu & Passeron, 1996; Molina, 2016). En este proceso, definido por Brown et al. (2015) como “transición hacia la responsabilidad personal”, los estudiantes-deportistas aprenden los mecanismos y adquieren las competencias necesarias para avanzar en la educación universitaria. Las principales barreras identificadas fueron la falta de tiempo, la coincidencia de los calendarios académico y deportivo, las elevadas expectativas en ambos ámbitos, y el estrés resultante (Brown et al., 2015; Giacobbi et al., 2004). Ante el requerimiento de una mayor inversión temporal tanto en el deporte como en los estudios, la mayoría de participantes optaron por priorizar el ámbito deportivo, lo que resultó en un menor tiempo para el campo educativo (Gavala-González et al., 2019). A diferencia de lo ocurrido en investigaciones anteriores (Gavala-González et al., 2019; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004), en nuestra investigación ningún estudiante-deportista de élite consideró la posibilidad de abandonar su carrera como deportista con motivo de las elevadas demandas asociadas a la transición a la universidad.

En el nivel psicosocial, los estudiantes-deportistas de élite percibían a sus compañeros y compañeras de facultad como agentes esenciales para una mejor transición a la universidad, en coincidencia con hallazgos anteriores (Gavala-González et al., 2019; Miró et al., 2018). La comprensión y el apoyo por parte de las organizaciones deportivas y de agentes clave del entorno deportivo –fundamentalmente entrenadores/as– fueron también importantes recursos para equilibrar los compromisos de carácter deportivo y académico (Brown et al., 2015; Giacobbi et al., 2004; Guirola et al., 2016). Pese a ser un grupo minoritario, algunos estudiantes-deportistas de élite percibieron que, en ocasiones, los agentes del entorno deportivo actuaban como barreras para su transición. Parece ser que, a día de hoy, todavía existe la tendencia en determinados contextos de la élite deportiva (disciplinas y/u organizaciones concretas) a objetivar a los deportistas, a verlos como meros productos orientados a resultados en lugar de como individuos complejos que sienten, piensan y se desarrollan en otros ámbitos vitales aparte del deporte (Barker-Ruchti et al., 2016). Por último, los y las estudiantes-deportistas de élite que se mudaron lejos de sus hogares para estudiar y/o entrenar experimentaron más barreras en el nivel psicosocial. Particularmente, expresaron sentimientos de soledad, que se experimentaban con mayor intensidad en las fases de inmersión y aprendizaje, en coincidencia con hallazgos previos (Gavala-González y otros, 2019; Tracey y Corlett, 1995).

Pasando al nivel académico, el marco legal estatal, por sus facilidades para el acceso de deportistas de élite a la educación universitaria, fue percibido como un recurso relevante, tal y como se había señalado en anteriores investigaciones (Aquilina & Henry, 2010). Por su parte, otras pesquisas de ámbito europeo han informado que la participación en programas de apoyo a la carrera dual es también un recurso clave a lo largo del período de transición, en tanto que ayudan a equilibrar las demandas académicas y deportivas (Brown et al., 2015; Geraniosova & Ronkainen, 2015; Stambulova & Wylleman, 2014). Los tutores y tutoras, en sus roles de asesoramiento y de mediación, son parte esencial de estos programas (Mateu, Vilanova, Andrés & Inglés, 2018; McKenna & Dunstan-Lewis, 2004). En cualquier caso, cabe señalar que, en la facultad analizada, el profesorado no está obligado a colaborar con el programa de apoyo a la carrera dual, pues la autonomía del profesorado prevalece sobre este tipo de iniciativas en el sistema universitario español (al menos, en las universidades de carácter público). Por consiguiente, aunque la mayoría del profesorado se mostró flexible y empático hacia las necesidades de quien sigue una carrera dual (Brown et al., 2015; Guirola et al., 2016), es posible que, ocasionalmente, puedan surgir conflictos y desacuerdos entre docentes y estudiantes-deportistas de élite (Mateu, Vilanova, Andrés, & Inglés, 2018). Por último, si bien se destacó como un recurso significativo la similitud entre el ámbito deportivo y el currículum del grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los riesgos de sobreentrenamiento y de lesión mostraron ser una importante barrera para el normal desarrollo de la carrera dual, tal y como se destaca en el trabajo de Honta (2007).

En el nivel económico, los y las estudiantes-deportistas de élite daban por hecho que su educación era importante para su futuro puesto que, en general, no podían ganarse la vida con el deporte a corto ni a largo plazo (Guirola et al., 2016). Esto explicaría por qué incluso quienes expresaban identidades deportivas más intensas mantuvieron su compromiso con sus actividades académicas (Gavala-González et al., 2019; Geraniosova & Ronkainen, 2015). En este sentido, interpretamos que la limitada capacidad de los y las estudiantes-deportistas para acumular capital económico en el campo deportivo es un recurso de cara a mantener una carrera dual.

*Objetivo 5. Identificar las trayectorias seguidas por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite durante esta transición, en función de la importancia subjetiva concedida al deporte y a la educación.*

El estudio realizado muestra una taxonomía de las trayectorias de transición seguidas por los participantes. En este sentido, destacamos las variaciones en la importancia subjetiva que los y las estudiantes-deportistas de élite daban a los ámbitos académico y deportivo a medida que avanzaban en el proceso de transición. Inspirándonos en la terminología propia de los trabajos de Zygmunt Bauman, que se valía de la metáfora de lo líquido/fluido para representar los cambios constantes inherentes a la sociedad postmoderna (Bauman, 2003), llamamos a este fenómeno “trayectorias de transición fluidas”.

Todos los y las estudiantes-deportistas de élite mostraban interés en tener éxito tanto en el ámbito educativo como en el deportivo, si bien escogieron diferentes trayectorias para alcanzar sus objetivos (McKenna & Dunstan-Lewis, 2004). Esto coincide con estudios de ámbito estatal como los desarrollados por Miró et al. (2018) y Pallarés et al. (2011) y, en nuestra opinión, sugeriría que los y las estudiantes-deportistas de élite disponían de identidades multidimensionales, caracterizadas por diferentes grados de prioridad hacia los ámbitos académico y deportivo. Los resultados de nuestro trabajo sugieren que la diferente importancia subjetiva otorgada a los roles académico y deportivo no



fue un determinante en lo que respecta a las dificultades percibidas en la transición, posiblemente debido a la ya mencionada similitud entre el currículum académico del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el entorno deportivo (Honta, 2007). Como queda dicho en el párrafo anterior, nuestro trabajo también permitió identificar que las diferentes trayectorias de transición, esto es, los diferentes niveles de compromiso con los dominios académico y deportivo, pueden variar con el tiempo. Llamamos a este fenómeno “trayectorias de transición fluidas”. Así, nuestra posición coincide con la planteada por Hodkinson & Sparkes (1997), en el sentido de que no entendemos las carreras de los y las estudiantes-deportistas como trayectorias, en el sentido más determinista de la palabra, con claros puntos de salida y llegada. Más bien las podemos entender como caminos con diferentes bifurcaciones y eventos que afectan a las decisiones y prioridades vitales a lo largo del tiempo, esto es, de su recorrido.

## 5.2. Implicaciones prácticas

Esta tesis doctoral no se limita a extender la literatura académica por medio de sus contribuciones teóricas y metodológicas que, creemos, son relevantes de por sí. Además, nuestro trabajo aporta una serie de recomendaciones y propuestas de intervención que pueden ser de utilidad de cara a una mejor promoción y gestión de las carreras duales.

Los datos que se derivan del primer estudio muestran con claridad que la promoción de las carreras duales no puede ser entendida como una herramienta para lograr mejores resultados deportivos. El colectivo de deportistas de élite es especialmente sensible en lo respectivo a su integración sociolaboral tras la retirada, sobre todo si no disponen de una mínima educación formal. En consecuencia, es importante que las naciones y sus organizaciones encargadas de la gobernanza deportiva entiendan el deber moral que tienen hacia sus deportistas de élite. El éxito deportivo es, como veíamos en el segundo capítulo de esta tesis, un activo diplomático de las naciones. Nuestra reivindicación es que, al contrario que las herramientas o los objetos, los y las deportistas no deberían ser utilizados para lograr un fin y, conseguido éste o no, ser desechados. Y es que desechar y reemplazar los objetos sin haberlos cuidado representa una forma de alienación, en tanto que “ya no formarán parte de uno mismo” y se mantendrán “extraños” (Rosa, 2016). Así, un país que no tenga un mínimo cuidado para con sus deportistas de élite, salvo para potenciar su talento en el campo deportivo, será ajeno a los mismos. En definitiva, proponemos que, tanto en la Unión Europea como en el resto de regiones, se siga insistiendo no solo sobre los beneficios de la carrera dual para los estudiantes-deportistas de élite, sino también sobre el deber moral de las naciones y estados hacia quienes les proporcionan no pocos beneficios por medio de sus éxitos deportivos.

En cuanto al segundo estudio, una primera implicación práctica sería el uso de nuestro instrumento de recogida de datos como herramienta de evaluación de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual. Por otro lado, el desarrollo y la mejora de estos programas dependerá en gran parte del papel jugado por las instituciones públicas competentes, así como de los órganos directivos de las universidades. Creemos pertinente la adecuación del marco legal respecto al colectivo de estudiantes-deportistas de élite y su encaje en el sistema universitario, pues la normativa existente se ha mostrado, como señalamos anteriormente, escasa y ambigua. En este sentido, tenemos constancia de que la promoción de las carreras duales forma ya parte de la agenda política y legislativa formando

parte, por ejemplo, del proyecto para una nueva ley catalana del deporte. Por otro lado, la dotación de recursos específicos para la mejora de estos programas es un elemento clave que también tiene que ver con la voluntad política, no solo de los poderes ejecutivo y legislativo sino, además, de las altas jerarquías universitarias. Ahora bien, no puede obviarse que la crisis económica que estalló en 2008 y su lenta recuperación ha condicionado significativamente la capacidad de los organismos públicos para asignar recursos. Además, es muy posible que la actual crisis sanitaria derivada de la enfermedad COVID19, con sus inevitables estragos a nivel social y económico, dificulte la asignación de más recursos a la promoción de las carreras duales. Una posible solución podría ser la captación de capital privado, tal y como ocurre en otras iniciativas vinculadas al deporte de élite como el programa ADO de becas a deportistas de nivel olímpico. Otra de las cuestiones que deberían abordarse serían la profesionalización de los tutores y tutoras de los programas, así como la formación y sensibilización del profesorado universitario hacia su importante papel en la promoción las carreras duales.

A partir de la información expuesta en el tercer estudio, animamos al desarrollo de medidas como el establecimiento y/o mejora de programas de apoyo a la carrera dual. Un reto importante, tal y como concluía en su tesis doctoral Vilanova (2009), es generar espacios de coordinación en los que los principales *stakeholders* vinculados al entorno de los y las estudiantes-deportistas (organizaciones deportivas, entrenadores/as, profesorado, tutores/as, etc.) puedan plantear sus necesidades, así como negociar y acordar sus acciones, priorizando siempre el equilibrio académico-deportivo y el bienestar del o la estudiante-deportista. Entendemos que estas medidas aumentarían las posibilidades de desarrollar y completar con éxito una carrera dual, aumentando los recursos de los estudiantes-deportistas y limitando, en la medida de lo posible, las barreras identificadas. En el caso del grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, creemos que los programas universitarios de apoyo a la carrera dual pueden ir más allá de, simplemente, proporcionar flexibilidad académica. En el caso, por ejemplo, de la obligación de realizar ciertas actividades prácticas que suponen un riesgo para el desarrollo deportivo de los y las estudiantes-deportistas de élite, proponemos que se consideren formas alternativas de evaluación. Asimismo, recomendamos que los y las jóvenes estudiantes-deportistas de élite que todavía están cursando educación secundaria, junto con un profesional competente (tutor/a, asesor/a de carrera, psicólogo/a...), sopesen cuidadosamente los beneficios y los riesgos asociados a este grado universitario concreto. Por último, es importante que los y las estudiantes-deportistas puedan desarrollar competencias clave (p. ej. gestión del tiempo, gestión de las expectativas, planificación de carrera, gestión del estrés) que les permitan afrontar con éxito la transición a la universidad. En este sentido, los y las profesionales de la psicología del deporte, y/o del apoyo a la carrera dual, tienen una importante labor a desarrollar.

### 5.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una importante limitación del primer trabajo es que la muestra utilizada, pese a ser elevada en número, no representa el promedio de la población de deportistas de élite. Esto se debe a que, en su mayoría, la muestra proviene de naciones del Norte Global, que están significativamente más desarrolladas en términos socioeconómicos en relación a los países del Sur Global. Además, los deportistas de élite están insertados en sistemas deportivos nacionales que pueden tener grandes diferencias entre sí (De Bosscher & De Rycke, 2017). Es por este motivo que nuestros resultados no pueden generalizarse a nivel mundial. En consecuencia, sería interesante que futuras investigaciones

se realizasen en naciones o grupos de naciones que dispongan de características socioeconómicas y culturales parecidas, así como sistemas deportivos y educativos similares (Ryba & Stambulova, 2013). Por otro lado, nuevas investigaciones podrían centrarse en identificar las diferencias o similitudes existentes entre distintos deportes, o bien profundizar en qué servicios académicos de apoyo a la carrera dual (p. ej. flexibilidad en las fechas de realización de exámenes) son los más utilizados, y cómo se distribuye el uso de estos servicios en los diferentes niveles de la educación formal. Una última limitación que es necesario destacar es que, en el cuestionario utilizado, la pregunta que investigaba sobre el nivel educativo es ambigua, puesto que cuestiona dos informaciones de manera simultánea: el nivel educativo completado, y el nivel educativo en curso. Este problema de definición debería ser abordado en futuras ediciones del proyecto SPLISS.

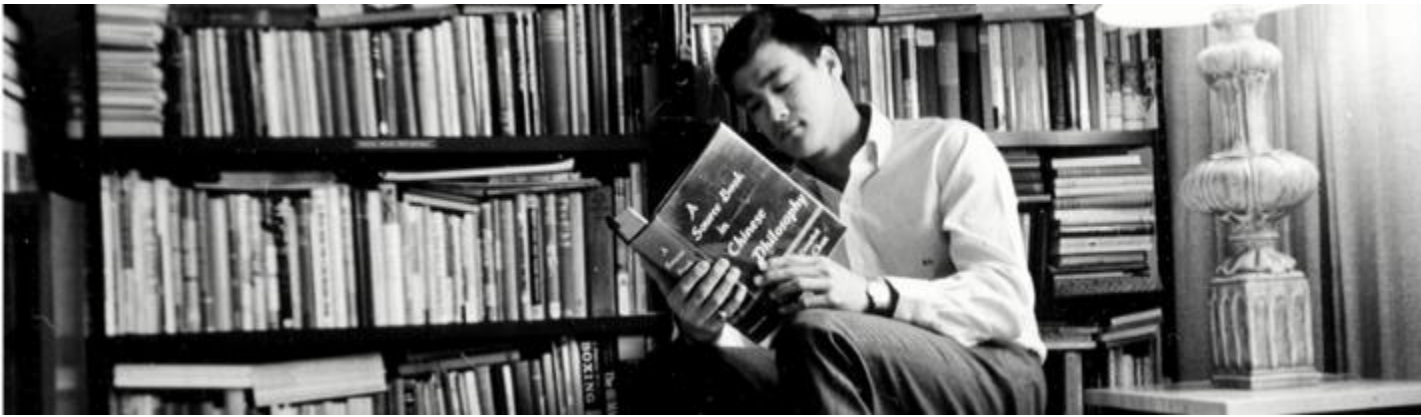
Los resultados del segundo estudio se obtuvieron por medio del análisis de los sitios web de las universidades catalanas con programas de apoyo a la carrera dual, así como a través de los testimonios de las personas encargadas de su gestión. En este sentido, desarrollar nuevos estudios que incluyan las perspectivas de otros agentes relevantes, como el colectivo de tutores y tutoras, el profesorado o los y las estudiantes-deportistas de élite, será sin duda enriquecedor. Por otro lado, el instrumento desarrollado ha mostrado ser una herramienta útil para conocer tanto las características internas de los programas, como su contexto y las interrelaciones relevantes entre ambos. De este modo, creemos que nuestro instrumento puede servir para desarrollar nuevos análisis que permitan estudiar y comparar programas que se despliegan en otras regiones del Estado, así como en otros países de diferentes contextos socioculturales.

La principal limitación del tercer trabajo de esta tesis es, como ocurre en la mayor parte de estudios sobre experiencias de transición en población deportista de élite, su diseño retrospectivo (Alfermann & Stambulova, 2007). Esto significa, por un lado, que solo dispusimos de una respuesta para su análisis y, por otro lado, que tal vez se pudieron dar sesgos de memoria. Quizás un estudio longitudinal, como los desarrollados por Pérez-Rivasés et al. (2017) o Torregrossa et al. (2015) hubiese permitido un análisis más detallado de los fenómenos estudiados. Nuevos estudios sobre transiciones de estudiantes-deportistas de élite a títulos universitarios concretos podrían, si las condiciones lo permiten, incluir varias tomas de datos en diferentes momentos clave de dicha transición. También sería interesante investigar las experiencias de las personas que se ven obligadas a abandonar la carrera deportiva o académica durante esta transición, al no poder afrontar con éxito las demandas que se exigen en ambas esferas vitales.

Más allá de las futuras líneas de investigación estrictamente relacionadas con los tres estudios que componen esta tesis, es conveniente resaltar algunas otras. Hasta ahora, la mayor parte de investigaciones sobre la carrera dual se han desarrollado desde el ámbito de la psicología. Uno de los estudios de esta tesis, de hecho, tiene fuertes fundamentos en este campo de conocimiento. Sin embargo, los otros dos trabajos de esta tesis, pese a no ser los primeros que se desarrollan incluyendo enfoques propios de la sociología (p. ej. Burlot, Richard & Joncheray, 2016) o de la gestión (Regüela, 2011), invitan a seguir desarrollando estudios, a enriquecer el conocimiento teórico y proponer actuaciones prácticas fuera del ámbito de la psicología. Por ejemplo, sería interesante llevar a cabo estudios que valoren componentes de clase socioeconómica, o el papel de la herencia familiar (Bourdieu & Passeron, 2003) en la constitución de los *habitus* (Bourdieu, 1993, 1997) de los estudiantes-deportistas. Esto contribuiría, entre otros, a identificar posibles desigualdades entre las

capacidades de los estudiantes-deportistas para descifrar las normas establecidas en los sistemas educativo y deportivo y, en consecuencia, para avanzar con mayores o menores dificultades a través de los mismos. Otra línea de investigación consistiría en ampliar la iniciada por Burlot et al. (2016), que se valen de la teoría de la aceleración social (Rosa, 2016) para incidir sobre la importancia de las limitaciones temporales en la carrera de los y las deportistas de élite. En este sentido, una investigación interesante sería comprobar hasta qué punto la sensación de “hambre de tiempo” (Rosa, 2016) experimentada por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite es compartida por la población general.

## Referencias





- Allen, M. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career Transitions and Career Termination. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 712–736). New York: Wiley. doi:10.1002/9781118270011.ch32
- Álvarez, P. R., & López, D. (2012). Armonización entre proceso de aprendizaje y práctica deportiva en universitarios deportistas de alto nivel. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 7(21), 201–212
- Álvarez, P. R., Pérez-Jorge, D., González, M. E. & López, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26(2), 94-100.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/0000165-000
- Ander-Egg, E. & Aguilar, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Andersen, S. S. & Ronglan, L. T. (2012). Same ambitions – different tracks: a comparative perspective on Nordic elite sport. *Managing Leisure*, 17, 155-169. doi:10.1080/13606719.2012.674392
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *The Qualitative Report*, 18(18), 1-9.
- 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. doi: 10.1080/09523367.2013.765723
- Aquilina, D. & Henry, I. (2010). Elite athletes and university education in Europe. A review of policy and practice in higher education in the European Union member states. *International Journal of Sport Policy*, 2(1), 25-47. doi:10.1080/19406941003634024
- Aquilina, D. & Henry, I. (2014). Promoting Student-Athlete Interests in European Elite Sport Systems. In I. Henry and L. Ko (Eds.), *Routledge Handbook of Sport Policy*. New York: Routledge
- Barker-Ruchti, N., Barker, D., Rynne, S. B., & Lee, J. (2016). Learning cultures and cultural learning in high-performance sport: opportunities for sport pedagogues. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(1), 1-9. doi:10.1080/17408989.2015.1072512
- Baron-Thiene, A., & Alfermann, D. (2015). Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation - A prospective study of adolescent athletes from German elite sport schools. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 42-49. doi:10.1016/j.psychsport.2015.04.006
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bergsgard, N., Houlihan, B., Mangset, P., Nødland, S. & Rommetvedt, H. (2007). *Sport Policy: A Comparative Analysis of Stability and Change*. Oxford: Elsevier.

- Blasco, J. (2009). *Avaluació del disseny*. Barcelona: Ivàlua.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, W. G. & Levin, S. A. (2003). *Reclaiming the Game: College Sports and Educational Values*. Princeton: Princeton University Press.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191-205). New York, NY: Routledge.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24(2), 237–254.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Petitpas, A. J. (2000). Self-identity issues in sport career transitions. In D. Lavallee & P. Wylleman (Eds.), *Career Transitions in Sport: International Perspectives* (pp. 29–43). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Brown, C. J., Webb, T. L., Robinson, M. A., & Cotgreave, R. (2018). Athletes' experiences of social support during their transition out of elite sport: An interpretive phenomenological analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 71-80. doi:10.1016/j.psychsport.2018.01.003
- Brown, D. J., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., & Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78–90. doi:10.1016/j.psychsport.2015.04.002
- Brustio, P. R., Rainoldi, A., Mosso, C. O., López de Subijana, C., & Lupo, C. (2019). Italian student-athletes only need a more effective daily schedule to support their dual career. *Sport Sciences for Health*. doi:10.1007/s11332-019-00594-6
- Burlot, F., Richard, R., & Joncheray, H. (2016). The life of high-level athletes: The challenge of high performance against the time constraint. *International Review for the Sociology of Sport*. doi:10.1177/1012690216647196
- Cartigny, E., Fletcher, D., Coupland, C. & Taylor, G. (2019). Mind the Gap: A Grounded Theory of Dual Career Pathways in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 0, 1-22. doi:10.1080/10413200.2019.165455
- Chamorro, J. L., Torregrossa, M., Sánchez, D., & Amado, D. (2016). El fútbol dentro del campo y fuera de él. Desafíos en la transición a la élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 81-89.



- Conzelmann, A. & Nagel, S. (2003). Professional Careers of the German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 259-280.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Cox, R. H., Sadberry, S., McGuire, R. T., & McBride, A. (2009). Predicting Student Athlete Career Situation Awareness from College Experiences. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 3, 156–181. doi:10.1123/jcsp.3.2.156
- Crilly, N., Blackwell, A. F., & Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6(3), 341-366. doi:10.1177/1468794106065007
- Christensen, M. K. & Sørensen, J. K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), 115-133. doi:10.1177/1356336X09105214
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2011). *Statistics Without Maths for Psychology*. London: Prentice Hall.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Bosscher, V. (2006). *Sports Policy Factors Leading to International Sporting Success* (Doctoral dissertation). Brussels: VUBPRESS.
- De Bosscher, V., Bingham, J., Shibli, S., van Bottenburg, M. & De Knop, P. (2008). *The Global Sporting Arms Race. An international Comparative Study on Sports Policy Factors Leading to International Sporting Success*. Aachen: Meyer & Meyer.
- De Bosscher, V. & De Croock, S. (2011). The effectiveness of elite sport schools. A comparison of the career trajectory of elite athletes in Flanders, after attending or not attending an elite sport school. In G. Bielons (Ed.), *Proceedings of the 19th Conference of the European Association for Sport Management* (pp. 309-310). Madrid: GB Creation & Advice Consulting.
- De Bosscher, V., De Knop, P., van Bottenburg, M., & Shibli, S. (2006). A Conceptual Framework for Analysing Sports Policy Factors Leading to International Sporting Success. *European Sport Management Quarterly*, 6(2), 185-215.
- De Bosscher, V., De Knop, P., van Bottenburg, M., Shibli, S., & Bingham, J. (2009). Explaining international sporting success: An international comparison of elite sport systems and policies in six countries. *Sport Management Review*, 12, 113-136. doi:10.1016/j.smr.2009.01.001
- De Bosscher, V., De Knop, P. & Vertonghen, J. (2016). A multidimensional approach to evaluate the policy effectiveness of elite sport schools in Flanders. *Sport in Society*, 19(10), 1596-1621. doi:10.1080/17430437.2016.1159196
- De Bosscher, V. & De Rycke, J. (2017). Talent development programmes: a retrospective analysis of the age and support services for talented athletes in 15 nations. *European Sport Management Quarterly*, 1-20. doi:10.1080/16184742.2017.1324503

- De Bosscher, V., Shibli, S., Westerbeek, H. & van Bottenburg, M. (2015). *Successful elite sport policies. An international comparison of the Sport Policy factors Leading to International Sporting Success (SPLISS 2.0) in 15 nations*. Aachen: Meyer & Meyer.
- De Brandt, K. (2017). *A holistic perspective on student-athletes' dual career demands, competencies and outcomes* (Doctoral dissertation). Vrije Universiteit Brussel.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrossa, M., Defruyt, S., & Van Rossem, N. (2017). Student-athletes' perceptions of four dual career competencies. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 28-33.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrossa, M., Schipper-Van Veldhoven, N., Minelli, D., Defruyt, S., & De Knop, P. (2018). Exploring the factor structure of the Dual Career Competency Questionnaire for Athletes in European pupil- and student-athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. doi:10.1080/1612197X.2018.1511619
- De Rycke, J. & De Bosscher, V. (2019). Mapping the potential societal impacts triggered by elite sport: a conceptual framework. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 11(3), 485-502. doi:10.1080/19406940.2019.1581649
- Decret 337/2002, de 3 de desembre, sobre l'alt rendiment esportiu. (2002). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC, 3787). Retrieved from: [https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO\\_dogc\\_2002\\_12\\_20021223\\_DOGC\\_20021223\\_010\\_015.pdf](https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2002_12_20021223_DOGC_20021223_010_015.pdf)
- Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers. Revista de Sociología*, 97(1), 193-223. doi:10.5565/rev/papers/v97n1.71
- Elias, N. & Dunning, E. (2014). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice: An update from the perspective of the expert performance approach. In K. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 49-85). Champaign: Human Kinetics.
- European Commission (2016). *Study on the Minimum Quality Requirements for Dual Career Services*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020). *Erasmus+ Programme. Sport | EACEA*. Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/sport\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/sport_en)
- European Council (2013). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on dual careers for athletes. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2013:168:FULL&from=ES>

- European Union. (2012). *EU Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport*. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf)
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod & Pinat.
- Futbol Club Barcelona (2020). *Servicio de Atención Integral al Deportista*. Retrieved from: <https://www.fcbarcelona.es/es/noticias/783722/>
- Gavala-González, J., Castillo-Rodríguez, A., & Fernández-García, J. C. (2019). Dual Career of the U-23 Spanish Canoeing Team. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2019.01783
- Geraniosova, K., & Ronkainen, N. (2015). The Experience of Dual Career through Slovak Athletes' Eyes. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 66(1), 53–64. doi:10.1515/pccsr-2015-0005
- Giacobbi, P. R., Lynn, T. K., Wetherington, J. M., Jenkins, J., Bodendorf, M., & Langley, B. (2004). Stress and Coping During the Transition to University for First-Year Female Athletes. *The Sport Psychologist*, 18, 1–20. doi:10.1123/tsp.18.1.1
- Gilli, J. J., Arostegui, A., Doval, I., Iesulauro, A., & Schulman, D. (2007). *Diseño organizativo. Estructura y procesos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University.
- Gledhill, A. & 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. doi:10.1016/j.psychsport.2015.04.003
- Guidotti, F., Cortis, C. & Capranica, L. (2015). Dual Career of European Student-Athletes: A Systematic Literature Review. *Kinesiology Slovenica*, 21(3), 5-20.
- Guirola, I., Torregrosa, M., Ramis, Y., & Jaenes, J. C. (2016). Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. *Revista Andaluza de Medicina Del Deporte*. doi:10.1016/j.ramd.2016.08.002
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Henry, I. (2013). Athlete development, athlete rights and athlete welfare: A European Union perspective. *International Journal of the History of Sport*, 30(4), 356-373. doi:10.1080/09523367.2013.765721
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Hollings, S. C., Mallett, C. J., & 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(3), 457–472. doi:10.1260/1747-9541.9.3.457

- Honta, M. (2007). Organizing the dual sporting-social project for high-level athletes in France: The difficulties of learning collective action. *International Review for the Sociology of Sport*, 42(2), 133–148. doi:10.1177/1012690207084748
- Houlihan, B. (1997). *Sport, Policy, and Politics. A Comparative Analysis*. London: Routledge
- Houlihan, B. (2005). Public Sector Sport Policy. Developing a Framework for Analysis. *International Review for the Sociology of Sport*, 40(2), 163-185. doi:10.1177/1012690205057193
- Houlihan, B. (2009). Mechanisms of international influence on domestic elite sport policy. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 1(1), 51-69. doi:10.1080/19406940902739090
- Houlihan, B. (2013). Commercial, political, social and cultural factors impacting on the management of high performance sport. In P. Sotiriadou, & V. De Bosscher (Eds.), *Managing high performance sport* (pp. 17–29). Abingdon: Routledge.
- Houlihan, B. & Green, M. (2008). Comparative elite sport development. In *Comparative Elite Sport Development* (pp. 1–25). Oxford: Elsevier.
- Huang, C.-J., Chou, C.-C., & Hung, T.-M. (2016). College experiences and career barriers among semi-professional student-athletes: The influences of athletic identity and career self-efficacy. *Career Development International*, 21(6), 571–586. doi:10.1108/CDI-09-2015-0127
- International Olympic Committee (2020). *IOC Athlete Career Programme*. Retrieved from: <https://athlete.adecco.com/>
- Iribar, A. (2003). *La otra carrera de los deportistas*. El País. Retrieved from [https://elpais.com/diario/2003/11/23/negocio/1069598856\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2003/11/23/negocio/1069598856_850215.html)
- Isidori, E. (2016). The dual career of student athletes and the quest for a personalized tutorship model. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3(2), 9-15.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. & Visscher, C. (2009). Talented athletes and academic achievements: a comparison over 14 years. *High Ability Studies*, 20(1), 55-64. doi:10.1080/13598130902863691
- Jordana, A., Torregrossa, M., Ramis, Y. & Latinjak, A. T. (2017). Retirada del deporte de élite: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(Suppl 4), 68-74.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Kendall, K. E., & Kendall, J. (2005). *Análisis y diseño de sistemas*. México: Pearson.
- Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: A prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 85–99. doi:10.1016/j.psychsport.2006.03.003
- Lavallee, D. (2000). Theoretical perspectives on career transitions in sport. In D. Lavalle and P. Wylleman (Eds.), *Career transitions in sport. International perspectives* (pp. 1-27). Morgantown: Fitness Information Technology

- Lavallee, D., & Robinson, H. K. (2007). In pursuit of an identity: A qualitative exploration of retirement from women's artistic gymnastics. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(1), 119–141. doi:10.1016/j.psychsport.2006.05.003
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th Ed., pp. 97-128). London: Sage
- López de Subijana, C., Barriopedro, M. I., Conde, E. & Gallardo, L. Eficacia en la aplicación de las medidas de formación para los deportistas de alto nivel en el territorio español. *Revista de Psicología del Deporte, 23*(1), 41-48.
- López de Subijana, C., Mascaró, F. & Conde, E. (2014). Los servicios de asesoramiento a los deportistas de élite en las universidades españolas. *Kronos, 13*(2).
- Lupo, C., Mosso, C. O., Guidotti, F., Cugliari, G., Pizzigalli, L., & Rainoldi, A. (2017a). Motivation toward dual career of Italian student-athletes enrolled in different university paths. *Sport Sciences for Health, 13*, 485-494. doi:10.1007/s11332-016-0327-4
- Lupo, C., Mosso, C. O., Guidotti, F., Cugliari, G., Pizzigalli, L., & Rainoldi, A. (2017b). The Adapted Italian Version of the Baller Identity Measurement Scale to Evaluate the Student-Athletes' Identity in Relation to Gender, Age, Type of Sport, and Competition Level. *PLoS One, 12*(1). doi:10.1371/journal.pone.0169278
- Martinic, S. (1997). *Evaluación de proyectos: conceptos y herramientas para el aprendizaje*. México: Comexani-Cejuv.
- Mateos, M., Torregrossa, M. & Cruz, J. (2010). Evaluation of a career assistance programme for elite athletes: satisfaction levels and exploration of career decision making and athletic-identity. *Kinesiología Slovenica, 16*(1-2), 30-43.
- Mateu, P., Vilanova, A. & 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.
- Mateu, P., Vilanova, A., Andrés, A. & Inglés, E. (2018). Más allá de la carrera deportiva. Satisfacción percibida por estudiantes-deportistas sobre un programa universitario de apoyo a la carrera dual. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 421*, 49-58.
- Mateu, P., Vilanova, A. & Inglés, E. (2018). Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. *Movimiento, 24*(4), 1205-1218. doi:10.22456/1982-8918.82235
- Mayo, E. (1949). *Hawthorne and the Western Electric Company. The Social Problems of an Industrial Civilisation*. New York: Routledge.
- McKenna, J., & Dunstan-Lewis, N. (2004). An Action Research Approach to Supporting Elite Student-Athletes in Higher Education. *European Physical Education Review, 10*(2), 179–198. doi:10.1177/1356336X04044070

- McLaughlin, J. & Jordan, G. (2015). Using Logic Models. In K. Newcomer, H. Hatry and J. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 62-87). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miró, S., Pérez-Rivasés, A., Ramis, Y., & Torregrossa, M. (2018). ¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(2), 59-68.
- Miró, S., Torregrossa, M., Regüela, S., Pérez-Rivasés, A., & Ramis, Y. (2017). Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(Suppl 4), 51-56.
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162). doi:10.1590/198053143615
- Montague, S. (1997). *The Three Rs of Performance. Core concepts for planning, measurement and management*. Ottawa: Performance Management Network.
- Morris, R., Cartigny, E., Ryba, T., Wylleman, P., Henriksen, K., Torregrossa, M., Lindahl, K., & Cecić Erpič, S. (2020). A taxonomy of dual career development environments in European countries. *European Sport Management Quarterly*. doi:10.1080/16184742.2020.1725778
- Naphy, D. J. (2016). *Understanding the first-year student athlete experience at Rowan University: a qualitative approach* (Doctoral dissertation). Rowan University.
- Oakley, B. & Green, M. (2001). Still playing the game at arm's length? The selective re-investment in British sport, 1995-2000. *Managing Leisure*, 6(2), 74-94. doi:10.1080/13606710110039534
- Oakley, B. & Green, M. (2001). The production of Olympic champions: international perspectives on elite sport development systems. *European Journal for Sports Management*, 8, 997-1010.
- Oficina de Atención al Deportista (2017). *Información General*. Retrieved from: <http://www.oad.es/>
- Pallarès, S., Azócar, F., Torregrossa, M., Selva, C. & 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.
- Park, S., Lavallee, D. & Tod, D. (2013). Athletes' career transition out of sport: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 22-53. doi:10.1080/1750984X.2012.687053
- Pérez-Rivasés, A. (2018). *Dones en l'esport: Factors que influeixen a seguir en la pràctica i la gestió* (Doctoral dissertation). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez-Rivasés, A., Pons, J., Regüela, S., Viladrich, C., Pallarès, S., & Torregrossa, M. (2020). Spanish female student-athletes' perception of key competencies for successful dual career adjustment. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. doi:10.1080/1612197X.2020.1717575

- Pérez-Rivasés, A., Torregrossa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., & Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad em mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(Suppl 3), 102-107.
- Petitpas, A. J., Brewer, B. W., & Van Raalte, J. L. (2009). Transitions of the student-athlete: Theoretical, empirical, and practical perspectives. In E. F. Etzel (Ed.), *Counseling and psychological services for college student-athletes* (pp. 283–302). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Petitpas, A., Van Raalte, J. L. & Brewer, B. W. (2013). Athletes' careers in the United States: Developmental programming for athletes in transition. In N. Stambulova and T. Ryba (Eds.), *Athletes' careers across cultures* (pp. 222-234). New York: Routledge.
- Petrie, T. A., & Stoeber, S. (1997). Academic and non-academic predictors of female student athletes' academic performances. *Journal of College Student Development*, 38, 599–608.
- Pink, M., Saunders, J. & Stynes, J. (2015). Reconciling the maintenance of on-field success with off-field player development: A case study of a club culture within the Australian Football League. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 98-108. doi:10.1016/j.psychsport.2014.11.009
- Pink, M., Lonie, B., & Saunders, J. (2018). The challenges of the semi-professional footballer: A case study of the management of dual career development at a Victorian Football League (VFL) club. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 160–170. doi:10.1016/j.psychsport.2017.12.005
- Programa de Atención al Deportista de Alto Nivel (2017). *Presentación*. Retrieved from: <https://proad.csd.gob.es/index.php>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento. (2007). Boletín Oficial del Estado (BOE, 177). Retrieved from: [http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/altonivel/legislacion/BOE\\_Real\\_Decreto\\_DAN\\_y\\_Alto\\_Rendimiento.pdf](http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/altonivel/legislacion/BOE_Real_Decreto_DAN_y_Alto_Rendimiento.pdf)
- Regüela, S. (2011). *El projecte personal com a eina per afrontar les transicions de la carrera esportiva* (Doctoral dissertation). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reinard, J. C. (2006). *Communication Research Statistics*. Fullerton: Sage.
- Riordan, J. (1978). *Sport under communism: The USSR, Czechoslovakia, the GDR, China, Cuba*. Montreal: McGill-Queen's Press-MQUP.
- Riordan, J. (1989). Soviet sport and Perestroika. *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 6, 7-18.
- Ronkainen, N. J., Kavoura, A., & Ryba, T. V. (2015). A meta-study of athletic identity research in sport psychology: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 45-64. doi:10.1080/1750984X.2015.1096414

- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Madrid: Katz.
- Ryba, T. & Stambulova, N. (2013). The turn towards a culturally informed approach to career research and assistance in sport psychology. In N. Stambulova and T. Ryba (Eds.), *Athletes' careers across cultures* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Salmela, J. H. (1994). Phases and transitions across sports career. In D. Hackfort (Ed.), *Psycho-social issues and interventions in elite sport* (pp. 11-28). Frankfurt: Lang.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18. doi:10.1177/001100008100900202
- Semotiuk, D. M. (1990). East Bloc athletics in the Glasnost era. *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 9(1), 26-29.
- Serra, P., Soler, S., Camacho-Miñano, M. J., Rey-Cao, A., & Vilanova, A. (2019). Gendered Career Choices: Paths Toward Studying a Degree in Physical Activity and Sport Sciences. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2019.01986
- Shulman, J. L. & Bowen, W. G. (2001). *The Game of Life: College Sports and Educational Values*. Princeton: Princeton University Press.
- Sotiriadou, P. & De Bosscher, V. (2017). Managing high-performance sport: introduction to past, present and future considerations. *European Sport Management Quarterly*. doi:10.1080/16184742.2017.1400225
- Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Abingdon: Routledge.
- Stambulova, N. (1994). Developmental sports career investigations in Russia: A post-perestroika analysis. *Sport Psychologist*, 8, 221-237.
- Stambulova, N. (2003). Symptoms of a Crisis-transition: A Grounded Theory Study. In N. Hassmen (Ed.), *Svensk Idrottspsykologisk Förening* (pp. 97-109). Örebro: Örebro University Press.
- Stambulova, N. (2016). Athletes' transitions in sport and life: positioning new research trends within the existing system of athlete career knowledge. In R. J. Schinke, K. R. McGannon, & B. Smith (Eds.), *Routledge International Handbook of Sport Psychology* (pp. 519-535). New York: Routledge.
- Stambulova, N., Alfetmann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP Position Stand: Career Development and Transitions of Athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395-412. doi:10.1080/1612197X.2009.9671916



- 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. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.009
- Stambulova, N., Pehrson, S., & Olsson, K. (2017). Phases in the junior-to senior transition of Swedish ice hockey players. From a conceptual framework to an empirical model. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 12(2), 231-244. doi:10.1177/1747954117694928
- Stambulova, N. & Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. In A. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology* (pp. 605-620). London: Routledge.
- Stambulova, N. & Wylleman, P. (2015). Dual career development and transitions (Editorial). *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1-3. doi:10.1016/j.psychsport.2015.05.003
- Stambulova, N. & Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: A state-of-the-art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 74-88. doi:10.1016/j.psychsport.2018.11.013
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.
- Táboas-Pais, M. I., Canales-Lacruz, I., Rey-Cao, A. & Perich-Sancho, M. J. (2015). El deporte como mecanismo propagandístico de identidad nacional. *Movimento*, 21(4), 985-997.
- Taylor, F. W. (1913). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Brothers.
- Taylor, J., & Ogilvie, B. C. (1994). A conceptual model of adaptation to retirement among athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 6, 1–20. doi:10.1080/10413209408406462
- Taylor, J., & Ogilvie, B. C. (2001). Career transition among elite athletes: Is there life after sports? In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 429-444). Mountain View: Mayfield
- Tekavc, J., Wylleman, P., & Cecić Erpič, S. (2015). Perceptions of dual career development among elite level swimmers and basketball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 27-41. doi:10.1016/j.psychsport.2015.03.002
- Torregrossa, M., Chamorro, J. L., & 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 el Ejercicio Físico*, 1(1), 1-10. doi:10.5093/rpadef2016a6

- Torregrossa, M. & González, M. D. (2013). Athletes' careers in Spain: Professionalization and developmental consequences. In N. Stambulova and T. Ryba (Eds.), *Athletes' careers across cultures* (pp.185-196). New York: Routledge.
- Torregrossa, M., Ramis, Y., Pallarés, S., Azócar, F., & Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 50-56. doi:10.1016/j.psychsport.2015.03.003
- Torregrossa, M., Regüela, S. & Mateos, M. (2020). Career Assistance Programs. In D. Hackfort and R. J. Schinke (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology. Volume 2: Applied and Practical Measures* (pp. 73-88). London: Routledge.
- Touraine, A. (1998). Can we live together, equal and different? *European Journal of Social Theory* 1(2), 165-178.
- Tracey, J., & Corlett, J. (1995). The transition experience of first-year university track and field athletes. *Journal of the Freshmen Year Experience*, 7, 82-102.
- Truyens, J., De Bosscher, V., Heyndels, B. & Westerbeek, H. (2014). A resource-based perspective on countries' competitive advantage in elite athletics. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 6(3), 459-489. doi:10.1080/19406940.2013.839954
- Umbach, P. D., Palmer, M., Kuh, G. D. & Hannah, S. J. (2006). Intercollegiate athletes and effective educational practices: Winning combination or losing effort? *Research in Higher Education*, 47(6), 709-733. doi:10.1007/s11162-006-9012-9
- Van Bottenburg, M. (2002). Sport for all and elite sport: do they benefit one another? *IX World Sport for All Congress*, Papendal, the Netherlands, 27-30 October. Retrieved from: [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/309609/Van\\_Bottenburg\\_2002\\_Sport\\_for\\_all\\_and\\_elite\\_sport.\\_Do\\_they\\_benefit\\_one\\_another.pdf?sequence=1](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/309609/Van_Bottenburg_2002_Sport_for_all_and_elite_sport._Do_they_benefit_one_another.pdf?sequence=1)
- Van Bottenburg, M. (2009). *Op jacht naar goud. Het topsportklimaat in Nederland, 1998-2008 [the hunt for gold. The elite sport climate in the Netherlands, 1998-2008]*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Vianna, J. A. & Lovisolo, H. R. (2009). Social inclusion through sports Project: notes about the evaluation. *Movimento*, 15(3), 333-354.
- Vilanova, A. (2009). *El procés d'inserció laboral d'esportistes olímpics a Catalunya* (Doctoral dissertation). Universitat de Barcelona.
- Vilanova, A., Inglés, E., Martín, A., Bou, L., y González, S. (2011). *Memoria Científico-Técnica: Factores de la política deportiva española que conducen al éxito deportivo internacional*. Consejo Superior de Deportes. Recuperado de <https://www.inefcgiseafe.files.wordpress.com/2014/11/splisspain4.pdf>
- Vilanova, A. & 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(1), 61-68.

- Vilanova, A., & Puig, N. (2014). Personal strategies for managing a second career: The experiences of Spanish Olympians. *International Review for the Sociology of Sport*, 51(5), 529–546. doi: 10.1177/1012690214536168.
- Vilanova, A., & Puig, N. (2017). Olympic athletes' job Market entry strategies. A typology. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2). doi:10.3989/ris.2017.75.2.15.98
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory*. New York: George Braziller.
- Warriner, K. & Lavalée, D. (2008). The Retirement Experiences of Elite Female Gymnasts: Self Identity and the Physical Self. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(3), 301-317. doi:10.1080/10413200801998564
- Weed, M. (2009). *The potential of the Demonstration Effect to grow and sustain participation in sport*. Canterbury Church University: Centre for Sport, Physical Education & Activity Research (SPEAR).
- Weiss, C. (1997). Theory-based evaluation: past, present and future. In D. Rog & D. Fournier (Eds.), *Progress and future directions in evaluation: perspectives on theory, practice, and methods*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wylleman, P., Alfermann, D. & Lavalée, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20.
- Wylleman, P., De Brandt, K., & Defruyt, S. (2017). *GEES Handbook for Dual Career Support Providers (DCSPs)*. Retrieved from: [https://kics.sport.vlaanderen/topsport/Documents/170301\\_GEES\\_Handbook\\_for\\_dual\\_career\\_support\\_providers.pdf](https://kics.sport.vlaanderen/topsport/Documents/170301_GEES_Handbook_for_dual_career_support_providers.pdf)
- Wylleman, P. & Lavalée, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). A developmental and holistic perspective on athletic career development. In P. Sotiriadou & V. De Bosscher. (Eds.), *Managing high performance sport* (pp. 159-182). New York: Routledge.
- Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). Athletes' careers in Belgium. A holistic perspective to understand and alleviate challenges occurring throughout the athletic and post-sport career. In N. B. Stambulova y T. V. Ryba (Eds.), *Athletes' careers across cultures* (pp. 31-42). New York: Routledge.
- Wylleman, P., Theboom, M. & Lavalée, D. (2004). Successful athletic careers. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 511-517). New York: Elsevier.



# Anexos





**Anexo 1. Aceptación del Comitè d'Ètica d'Investigacions  
Clíniques de l'Administració Esportiva de Catalunya**







DR. RAMON BALIUS MATAS,  
ACTING AS SECRETARY OF THE ETHICS COMMITTEE  
FOR CLINICAL RESEARCH  
OF THE CATALAN SPORTS COUNCIL.

### CERTIFIES

At the meeting on 21 October 2019, the Ethics Committee agreed to favorably assess the project presented by Pau Mateu Samblás, 21/2019/CEICEGC, entitled "Anàlisi de les característiques organitzatives dels programes de suport a estudiants-esportistes d'elit en el sistema universitari de Catalunya".

We note this favorable assessment for the appropriate purposes.



A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized, jagged shape that resembles a crown or a series of peaks, followed by a horizontal line.

Dr. Ramon Balius Matas  
Esplugues de Llobregat, 23th September 2019



DR. RAMON BALIUS MATAS,  
ACTING AS SECRETARY OF THE ETHICS COMMITTEE  
FOR CLINICAL RESEARCH  
OF THE CATALAN SPORTS COUNCIL.

### CERTIFIES

At the meeting on 21 October 2019, the Ethics Committee agreed to favorably assess the project presented by Pau Mateu Samblás, 22/2019/CEICEGC, entitled "Les transicions d'estudiants-esportistes al grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport".

We note this favorable assessment for the appropriate purposes.



A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a horizontal line at the bottom.

Dr. Ramon Balius Matas  
Esplugues de Llobregat, 23th September 2019

## **Anexo 2. Modelos de Consentimiento Informado**





**PROGRAMES DE SUPORT A LA CARRERA DUAL A CATALUNYA**

El present document té per objectiu sol·licitar la seva participació en una investigació duta a terme des del Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE) de l'INEFC, dirigida per la Dra. Anna Vilanova i realitzada per Pau Mateu (pmateu@gencat.cat).

L'objectiu general d'aquesta recerca és conèixer les característiques organitzatives dels programes de suport acadèmic a esportistes d'elit que s'ofereixen a les universitats catalanes.

La seva tasca consistiria en participar en una entrevista, que repassa diverses variables relacionades amb la gestió i els resultats del programa que es desenvolupa en la seva universitat. Per tal de garantir el rigor en l'anàlisi de les dades, li sol·licitem el consentiment per gravar l'entrevista. En cas que tingui qualsevol inconvenient ens ho pot comunicar.

La seva participació és absolutament voluntària i un cop acceptada es pot retirar sempre que vulgui i sense que això impliqui cap conseqüència per vostè. Assegurem la total confidencialitat de les seves dades d'identificació i de les que s'obtinguin de l'entrevista. L'ús d'aquestes dades estarà limitat exclusivament a una finalitat científica i, per tant, s'analitzaran guardant la més estricta confidencialitat. Ens pot realitzar qualsevol pregunta al respecte.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Jo, \_\_\_\_\_, (nom i cognoms)

He llegit la informació que se m'ha proporcionat.

He pogut fer preguntes sobre l'estudi.

Entenc que la meva participació és voluntària.

Dono el meu consentiment per a que l'entrevista pugui ser gravada.

Accepto participar en la investigació *Carreres duals a Catalunya*, els resultats de la qual seran estrictament utilitzats amb finalitats de recerca, garantint-se el meu anonimat.

(Signatura)

\_\_\_\_\_ (Localitat), \_\_\_\_ (dia) de \_\_\_\_\_ (mes) de 201\_ (any)

Exemplar per a la persona participant / Exemplar per a l'investigador



### TRANSICIÓ A LA UNIVERSITAT EN ESTUDIANTS- ESPORTISTES D'ELIT

El present document té per objectiu sol·licitar la seva participació en una investigació duta a terme des del Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE) de l'INEFC, dirigida per la Dra. Anna Vilanova i realitzada per Pau Mateu ([pmateu@gencat.cat](mailto:pmateu@gencat.cat)).

L'objectiu d'aquest estudi és conèixer les experiències d'estudiants-esportistes d'elit que han realitzat la transició de l'institut a la universitat. La informació obtinguda servirà per generar una base de coneixement que pugui contribuir a la millora de programes universitaris i polítiques esportives.

La seva tasca consistiria en participar en una entrevista, en la que es repassaran diferents moments clau de la transició a la universitat, així com situacions que es van viure en aquests. Per tal de garantir el rigor en l'anàlisi de les dades, li sol·licitem el consentiment per gravar l'entrevista.

La participació és voluntària: es pot retirar sempre que vulgui i sense que això impliqui cap conseqüència. Assegurem la total confidencialitat de les seves dades d'identificació i de les que s'obtinguin de l'entrevista. L'ús d'aquestes dades estarà limitat exclusivament a una finalitat científica i, per tant, s'analitzaran guardant la més estricta confidencialitat. Ens pot realitzar qualsevol pregunta al respecte.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Jo, \_\_\_\_\_, (nom i cognoms)

He llegit la informació que se m'ha proporcionat.

He pogut fer preguntes sobre l'estudi.

Entenc que la meua participació és voluntària.

Dono el meu consentiment per a que l'entrevista pugui ser gravada.

Accepto participar en la investigació *Transició a la universitat en estudiants-esportistes d'elit*, els resultats de la qual seran estrictament utilitzats amb finalitats de recerca, garantint-se el meu anonimat.

(Signatura)

\_\_\_\_\_ (Localitat), \_\_\_\_ (dia) de \_\_\_\_\_ (mes) de 201\_ (any)

Exemplar per a la persona participant / Exemplar per a l'investigador

## **Anexo 3. Guías de Entrevista / Diagramas de Investigación**





## **ENTREVISTA A COORDINADORS/ES PROGRAMES**

### **0.- INTRODUCCIÓ**

- Contextualització.
  - Fa molt de temps que funciona el programa? Quan i per què va sorgir?
  - Com funciona? Si jo fos un esportista, què hauria de fer per ingressar i quin seria el meu recorregut?

### **1.- RECURSOS**

#### **1.1.- Recursos econòmics**

- Els recursos econòmics són suficients per desenvolupar les funcions del programa?
- A quines activitats es destinen els diners de què disposa el programa? Remuneració de tutors, ajudes econòmiques a esportistes, compra de material...
- Rebeu alguna subvenció?

#### **1.2.- Recursos humans**

- Les persones que treballen en el desenvolupament del programa són suficients?
- Quantes persones són? Quants directius/coordiadors, quants tutors, altres persones.
- Quines són les seves funcions i tasques?
- Quins mecanismes de comunicació i coordinació interna del personal existeixen?

#### **1.3.- Recursos materials i tecnològics**

- Quines infraestructures i/o edificis feu servir en el programa? Aules, equipaments esportius, material informàtic, etc.
- Feu servir algun aplicatiu informàtic específic en el programa? Videoconferència, bases de dades, etc.

### **2.- ACTIVITATS**

#### **2.1.- Processos de producció de serveis**

- Els processos estan clarament definits?
- S'estan duent a la pràctica segons el previst?

#### **2.2.- Estructura organitzativa**

- L'assignació de tasques i la coordinació interna són adequades?
- Milloràrieu alguna cosa?



### 2.3.- Planificació

- Existeix?
  - Com és?
  - Les persones involucrades en el programa la coneixen i apliquen?
- El programa s'està realitzant dins del calendari previst?
  - En cas de desviacions en el calendari, per quins motius es poden produir?
  - Com s'han solucionat aquestes desviacions?

### 2.4.- Relacions amb altres organitzacions

- El programa està relacionat o coordinat amb altres programes i organitzacions?
  - En què consisteix aquesta relació?
  - Aquesta relació/coordinació és efectiva?

## 3.- RESULTATS

### 3.1.- Serveis prestats

- El programa està produint els serveis previstos? Tutories, assessorament, preparació d'exàmens, etc.

### 3.2.- Cobertura

- Quants esportistes estan rebent els serveis del programa?
- Quins són els criteris d'inclusió i exclusió per accedir i mantenir-se en el programa?
- Hi ha perfils d'esportistes que no poden incorporar-se al programa? Esportistes universitaris amb medalla, esportistes professionals, etc.

### 3.3.- Qualitat

- Els esportistes estan satisfets amb el programa? Serveis prestats, tutors, etc.
- Amb quins serveis es mostren més i menys satisfets? Canvi d'exàmens, canvi de treballs, possibilitat de tenir apunts, assessorament acadèmic, etc.
- Han fet propostes per millorar el programa?

## 4.- CONTEXT NORMATIU

- El programa està influït per alguna normativa universitària o llei?
- Ha hagut alguna modificació en el context normatiu/legal que hagi produït algun canvi en el programa?
- Seria necessari establir una normativa universitària o llei per tal de garantir la compaginació de l'esport d'elit i els estudis universitaris?



## **5.- IMPACTES**

### **5.1.- Assoliment d'objectius**

- Tal i com funciona el programa actualment, s'assoleixen els objectius plantejats?
- La taxa d'abandonament dels estudis per part d'esportistes d'elit s'ha reduït gràcies al programa?

### **5.2.- Rendiment acadèmic i esportiu**

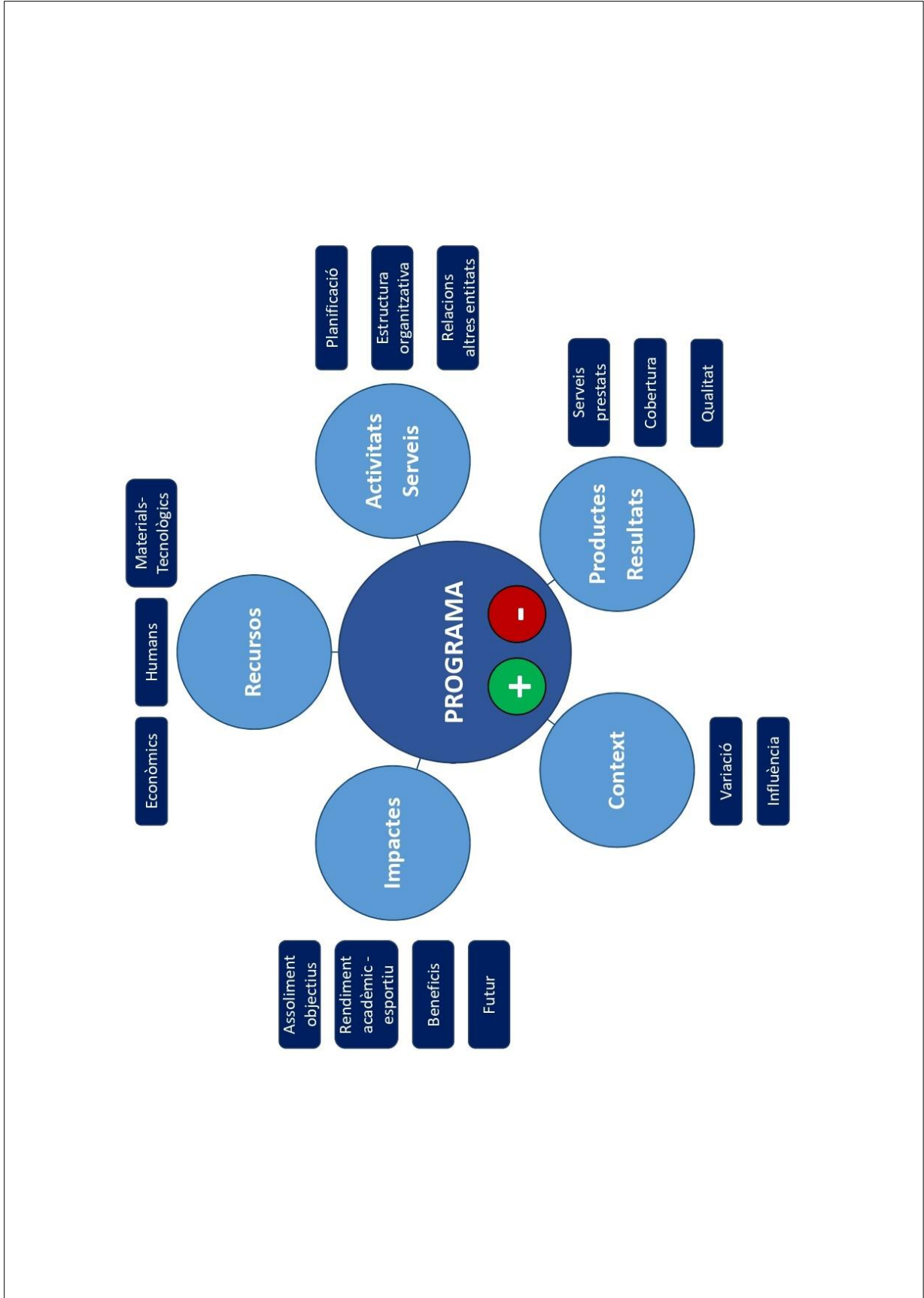
- Es fa un seguiment del rendiment acadèmic i/o esportiu dels esportistes?

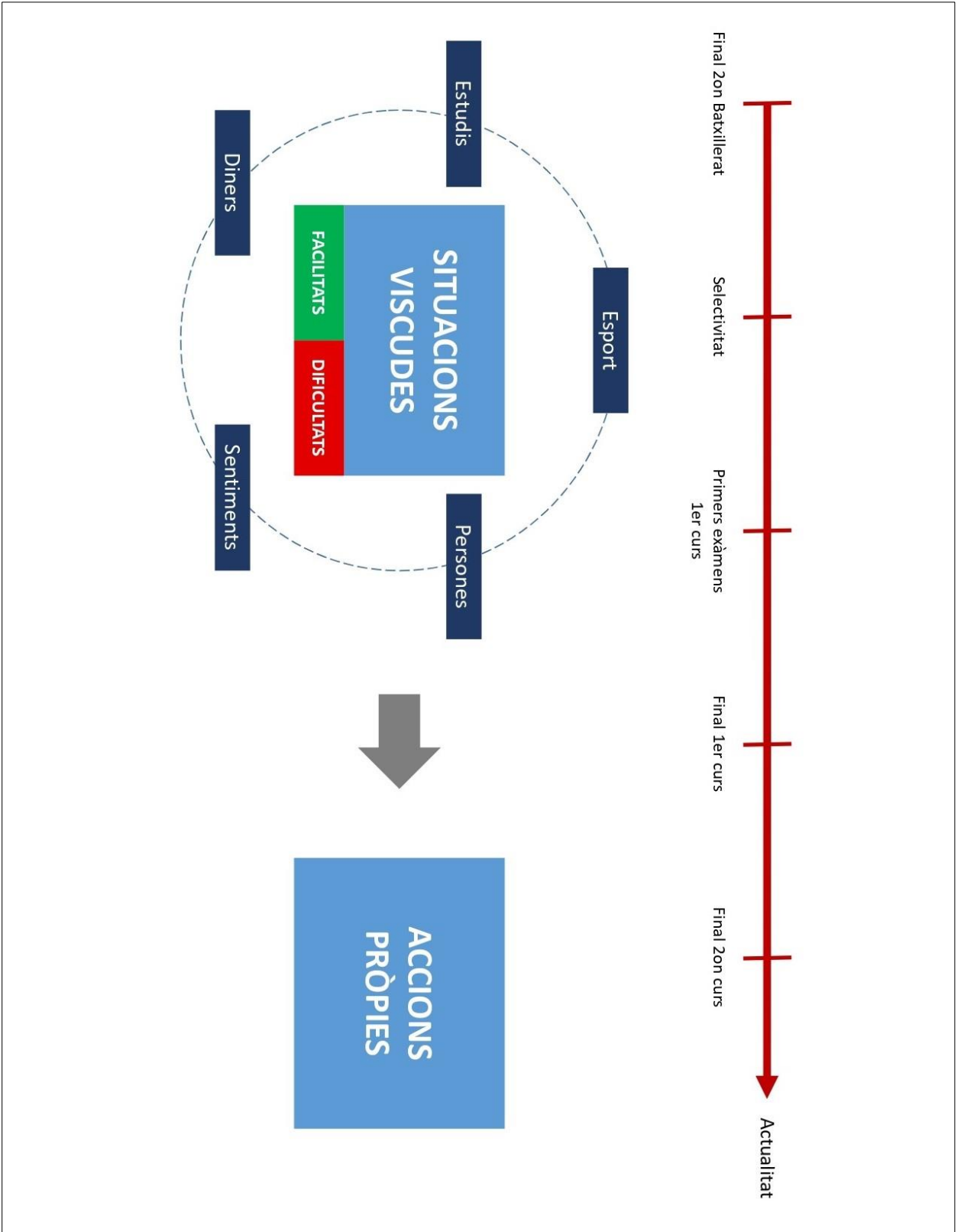
### **5.3.- Futur del programa**

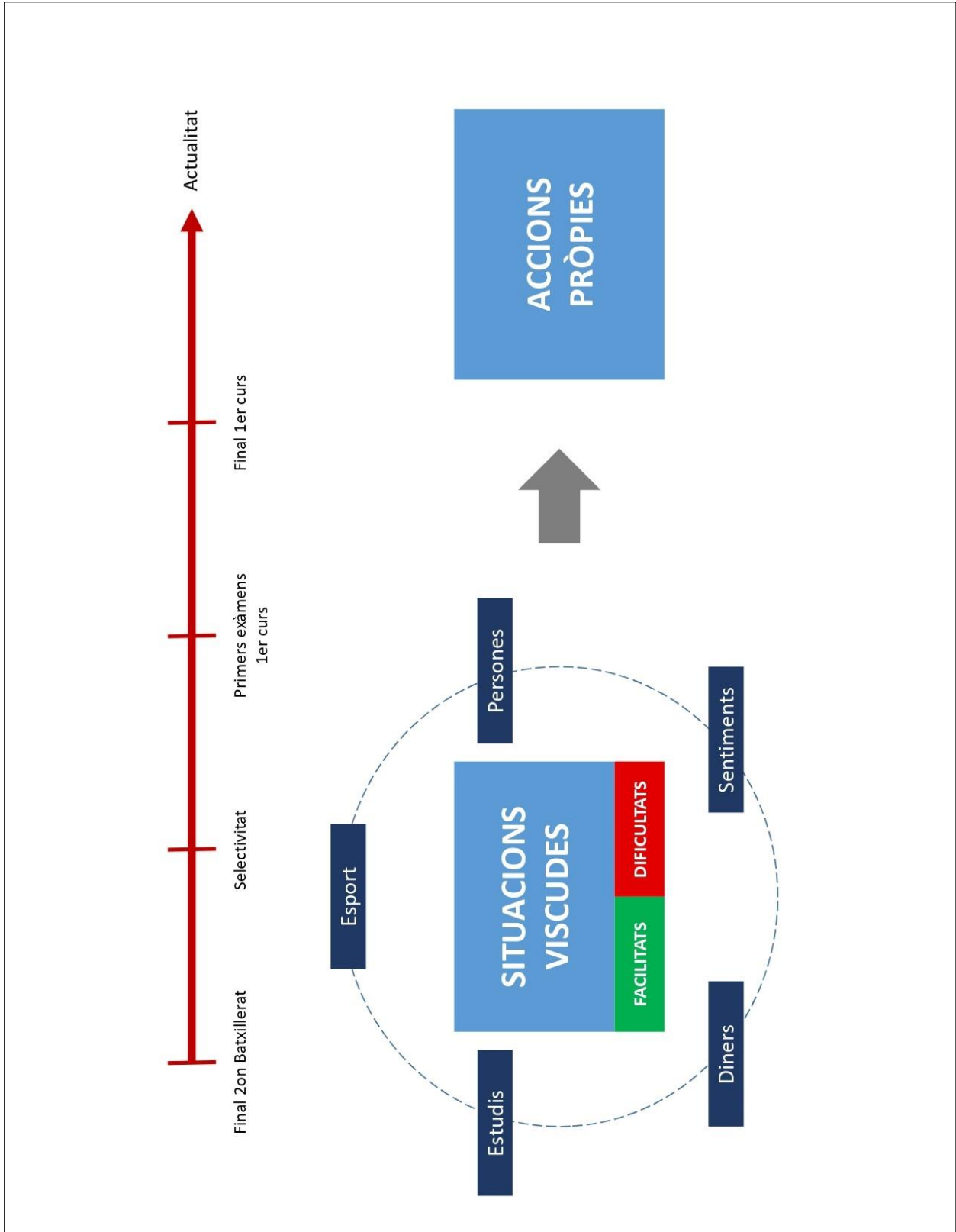
- Quines són les perspectives de futur del programa?

## **CONSIDERACIONS FINALS**

- Què és el millor del programa? Que s'ha de millorar?
- Comentaris, casos concrets i exemples.







## **Anexo 4. Artículos publicados**







Pau Mateu  
INEFC Barcelona

Dear colleague:

I am glad to inform you that your manuscript Ref. **2923 "Academic studies and sporting success. Analysing dual careers in 13 nations"**, has been **ACCEPTED** for publishing of Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology, Supp. 30th FIEP World, 14th FIEP European & 2nd FIEP Catalan Congress, "Sport, Physical Education and Performing Arts as tools of social transformation".

Thank you for considering RPD/JSP for publishing your work.

Kind regards,

Aurelio Olmedilla Zafra  
Editor in Chief

A handwritten signature in black ink, enclosed within a hand-drawn oval. The signature is stylized and appears to be the initials 'AOZ'.

Murcia, 12 March 2020

Co-authors: Anna Vilanova, Eduard Inglés, Veerle De Bosscher

WoS SSCI JCR IF 2018: **0.647**. Scopus SJR 2018: **0.245**





## ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A ESTUDIANTES-DEPORTISTAS DE ÉLITE EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA

*ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DOS PROGRAMAS DE APOIO A ESTUDANTES-ATLETAS DE ELITE NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DA CATALUNHA*

*ANALYSIS OF THE ELITE STUDENT-ATHLETES SUPPORT PROGRAMS' ORGANIZATIONAL CHARACTERISTICS IN CATALONIA'S HIGHER EDUCATION SYSTEM*

**Pau Mateu\*, Anna Vilanova\*, Eduard Inglés\***

**Palabras clave:**  
Programas.  
Educación Superior.  
Organización y  
Administración.

**Resumen:** Este trabajo pretende analizar las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en Cataluña. La muestra se compuso de las diez universidades que disponían de programas de apoyo a la carrera dual. La recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas a 13 coordinadores, así como a través del análisis del contenido existente en los sitios web de cada universidad. Los resultados exponen diferentes perfiles de estudiantes-deportistas presentes en los programas. Se han manifestado carencias en elementos como la disponibilidad de recursos, la planificación o la legislación vigente. Asimismo, factores externos como el profesorado o el sistema europeo de grados universitarios han mostrado tener una notable influencia. Se concluye que la voluntad política, un contexto económico favorable y la colaboración privada son elementos necesarios para avanzar en el desarrollo de los programas.

**Palavras chave:**  
Programas.  
Educação superior.  
Organização e  
Administração.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as características organizacionais dos programas universitários de apoio à carreira dupla na Catalunha. A amostra foi composta pelas dez universidades que possuíam programas de apoio à carreira dupla. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com 13 coordenadores, bem como pela análise do conteúdo existente nos sites web de cada universidade. Os resultados mostram diferentes perfis de alunos-atletas presentes nos programas. Houve deficiências em elementos como a disponibilidade de recursos, planejamento ou legislação vigente. Além disso, fatores externos, como o corpo docente ou o sistema europeu de diplomas universitários, mostraram ter uma influência significativa. Conclui-se que a vontade política, um contexto econômico favorável e a colaboração privada são elementos necessários para avançar no desenvolvimento dos programas.

**Keywords:**  
Programs.  
Education, Higher.  
Organization and  
Administration.

**Abstract:** This paper aims to analyze the organizational characteristics of higher education programs supporting dual career in Catalonia. The sample included ten universities that had dual career support programs. Data collection was carried out through interviews with 13 coordinators as well as by analyzing the existing content of each university's websites. The results show different profiles of student-athletes linked to the programs. There have been deficiencies in elements such as the availability of resources, planning or current legislation. Moreover, external factors like teaching staff or the European system of university degrees have shown to have a significant influence. Findings point out that political will, a favorable economic context, and private contribution are necessary in order to advance in the programs' development.

\* Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). Barcelona, España.  
E-mail: pmateu@gencat.cat;  
anna.vilanova@inefcgiseafe.com;  
eduard.ingles@gencat.cat

Recebido em: 24/04/2018  
Aprovado em: 06/11/2018

DOI:  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.82235>



Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

## 1 DIFICULTADES PARA COMPAGINAR DEPORTE DE ÉLITE Y ESTUDIOS

Actualmente, el deporte ha adquirido tal nivel de profesionalización que, para llegar a la élite, los deportistas deben mantener una disciplina de entrenamiento que se alarga durante años, y que implica dedicar la mayor parte del día a la práctica deportiva desde la adolescencia, e incluso desde la infancia en determinadas disciplinas (VILANOVA; PUIG, 2013). Estas personas invierten en sus carreras deportivas durante edades decisivas en cuanto a su desarrollo vital y profesional (STAMBULOVA; WYLLEMAN, 2014), dedicando entre cinco y diez años para alcanzar el máximo nivel competitivo (ALFERMANN; STAMBULOVA, 2007).

Durante el tramo de edad entre los 20 y los 30 años, coincidiendo con la etapa de formación universitaria, la mayoría de deportistas se encuentran en su fase de máximo rendimiento (LÓPEZ DE SUBIJANA; CONDE; BARRIOPEDRO; GALLARDO, 2014). En estos años, los estudiantes-deportistas de élite<sup>1</sup> a menudo se encuentran en un conflicto de intereses; por un lado, sus objetivos deportivos les someten a una carga de entrenamiento que requiere de una dedicación prácticamente equivalente a la de una profesión y, por otro lado, se enfrentan al reto de desenvolverse en un sistema educativo habitualmente estandarizado y restrictivo (EUROPEAN UNION, 2012). Si la conciliación no es posible, el estudiante-deportista de élite debe escoger entre continuar su carrera deportiva, o bien progresar en la educativa, renunciando a una de ellas (ÁLVAREZ, PÉREZ; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014; GUIDOTTI, CORTIS; CAPRANICA, 2015).

Vilanova y Puig (2013) destacan que, para conseguir la inserción laboral una vez finalizada la etapa competitiva, el desarrollo de estrategias, como continuar estudiando durante la carrera deportiva, es una cuestión fundamental. De hecho, Pallarés, Azócar, Torregrosa, Selva y Ramis (2011) muestran que aquellos deportistas que escogen una trayectoria paralela –misma prioridad para el deporte y la formación– o convergente –el deporte es prioritario sobre la formación– perciben su transición fuera del deporte más satisfactoriamente que quienes siguen una trayectoria lineal –deporte como dedicación exclusiva.

Diversos estudios han determinado que la carrera dual (combinar la actividad deportiva con estudios) produce beneficios como evitar el abandono del deporte o de los estudios (BARON-THIENE; ALFERMANN, 2015), preparar a los estudiantes-deportistas para su etapa post-deportiva, previniendo posibles crisis de identidad y organizando su transición hacia el mercado laboral (VILANOVA; PUIG, 2014), o promover el bienestar individual mediante un estilo de vida equilibrado (AQUILINA, 2013; STAMBULOVA, ENGSTRÖM, FRANCK, LINNÉR; LINDAHL, 2015).

### 1.1 Respuesta institucional: programas universitarios de apoyo a deportistas de élite

El desarrollo de la carrera dual de los estudiantes-deportistas de élite ha supuesto una creciente preocupación para instituciones internacionales, estatales y regionales (EUROPEAN COUNCIL, 2013). Dichas instituciones, que no son ajenas a la trascendencia del deporte de élite (TÁBOAS-PAIS; CANALES-LACRUZ; REY-CAO; PERICH-SANCHO, 2015; VIANNA;

<sup>1</sup> En este estudio, entendemos el término "deportista de élite" como un concepto neutro de deportista que entrena y compete a un elevado nivel. De esta forma, los términos "deportista de alto nivel" y "deportista de alto rendimiento" se referirán exclusivamente a aquellos contemplados en el Real Decreto 971/2007, mientras que la nomenclatura "deportista de alto nivel catalán" queda reservada para quienes cumplen con los supuestos establecidos en el Decreto 337/2002.

---

Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite...

LOVISOLO, 2009), han tratado de dar respuesta al problema orientando sus políticas hacia la integración de los estudiantes-deportistas de élite en el sistema educativo. En el año 2012, la Unión Europea publicó una guía con recomendaciones para que los Estados miembros, las federaciones deportivas y las instituciones educativas facilitaran la carrera dual de sus estudiantes-deportistas de élite (EUROPEAN UNION, 2012).

En España, la principal referencia legal en cuanto a la carrera dual figura en el Real Decreto 971/2007. En él se recogen medidas para promover la educación de los deportistas de élite, así como para facilitar su acceso a las diferentes ofertas formativas. Además, ciertas Comunidades Autónomas también han desarrollado leyes complementarias para favorecer la compaginación de estudios y deporte de élite. Organizaciones estatales como el Consejo Superior de Deportes y el Comité Olímpico Español han impulsado iniciativas para la formación y la orientación académico-laboral, entre otros (PROGRAMA DE ATENCIÓN AL DEPORTISTA DE ALTO NIVEL, 2017; OFICINA DE ATENCIÓN AL DEPORTISTA, 2017). Por otro lado, la Secretaria General de l'Esport de Catalunya ofrece el Servicio de Atención al Deportista (SAE), que facilita asesoramiento educativo y laboral, así como acompañamiento en la retirada deportiva (REGÜELA, 2011). El primer precedente estatal en cuanto a iniciativas universitarias de apoyo a la carrera dual lo encontramos en el año 1996, cuando la Universitat Autònoma de Barcelona desarrolló el primer programa universitario para ayudar, fundamentalmente a través de tutorías personalizadas, a combinar el deporte de élite con la educación superior (TORREGROSA; GONZÁLEZ, 2013).

En base a las evidencias mostradas sobre los beneficios que se derivan de la carrera dual, en los últimos años se han venido impulsando, desde el sistema universitario, programas de apoyo al colectivo de estudiantes-deportistas de élite (AQUILINA; HENRY, 2010; ISIDORI, 2016). Un trabajo de López de Subijana, Mascaró y Conde (2014) sobre 49 universidades españolas indica que, actualmente, hasta un 94% de éstas disponen de programas y servicios de apoyo a la carrera dual. Aun así, un informe de la Comisión Europea señala que, si bien se están desarrollando varias iniciativas en universidades europeas, existen carencias a nivel organizativo, y se muestra crítico con la falta de flexibilidad institucional para con los estudiantes-deportistas de élite (EUROPEAN COMMISSION, 2016).

Ante esta situación, Wylleman, Alfermann y Lavalée (2004) destacan la necesidad de conocer el funcionamiento de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite. Sin embargo, la literatura existente en relación a programas universitarios es escasa. En España, destaca la aportación de Mateos, Torregrosa y Cruz (2010), en la que se analiza la satisfacción de estudiantes-deportistas usuarios del programa Tutoresport-UAB. Por otro lado, el trabajo de Álvarez y López (2012) se centra en evaluar las necesidades de los estudiantes-deportistas asociados al programa TUDAN de la Universidad de La Laguna para compaginar la actividad académica y deportiva. Sin embargo, no se han hallado referencias en cuanto a las características organizativas de los programas.

Así, el presente estudio pretende conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo al colectivo de deportistas de élite en el sistema universitario de Catalunya. Se busca contribuir a la reflexión y, si cabe, a la implementación de mejoras en los programas por parte de las autoridades políticas y universitarias con respecto a los programas de apoyo a la carrera dual en la educación superior.

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

## 1.2 Análisis de características organizativas en programas

La Teoría General de Sistemas de Von Bertalanffy (1968) define un sistema como un complejo de elementos en interacción, y fue pionera en la definición de un sistema abierto, caracterizado como un conjunto de intercambios de energía, materia, personas e información con el entorno. Sobre esta base, la Teoría de Sistemas Abiertos propuesta por Katz y Kahn (1978) aplica este concepto a las organizaciones, entendiéndolas como un sistema que se compone de tres componentes básicos: inputs/recursos, throughputs/procesos y outputs/productos; estos elementos generan un ciclo constante de feedback/retroalimentación. Esta teoría ha sido utilizada y adaptada al contexto deportivo para explicar fenómenos tales como los factores de la política deportiva que conducen al éxito deportivo internacional (DE BOSSCHER; DE KNOP; VAN BOTTENBURG; SHIBLI, 2006). En esta línea, las principales dimensiones que conforman el ciclo de cualquier programa siguen una lógica determinada por una serie de elementos clave: población objetivo, recursos, procesos, productos/servicios, impactos/feedback y factores contextuales (MCLAUGHLIN; JORDAN, 2015; BLASCO, 2009). En consecuencia, estos son los elementos que se han considerado para conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en Cataluña.

## 2 MÉTODO

Siguiendo un muestreo intencional por criterio (SPARKES; SMITH, 2014), la muestra se compuso de las diez universidades catalanas que disponían de programas de apoyo a la carrera dual. Ocho de ellas eran de carácter público, y dos de titularidad privada. Hasta siete universidades se ubicaban en la provincia de Barcelona, mientras que las otras tres se encontraban en las capitales de las provincias de Tarragona, Lleida y Girona. Un total de 13 personas encargadas de coordinar los programas participaron en el estudio, de las cuales ocho eran hombres y cinco mujeres. Con el fin de identificar a las universidades en la redacción de los resultados, así como los fragmentos textuales de las entrevistas realizadas, se asignó un código a cada uno de los coordinadores. Así, la persona que coordina el programa de la Universidad 1 recibió el código C1, a la encargada del programa de la Universidad 2 se le asignó el C2, y así sucesivamente.

Se combinaron dos técnicas de recolección de datos. Por un lado, se elaboró una guía de entrevista (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005), compuesta por preguntas relativas a poblaciones objetivo, recursos, actividades, productos, impactos y factores contextuales de los programas. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis del contenido disponible sobre los programas en los sitios web de las universidades seleccionadas. Este enfoque es conveniente para estudiar textos con contenido programático (HEINEMANN, 2008).

Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo por el primer autor. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y el tratamiento ético de los datos. Once de ellos firmaron un documento de consentimiento informado, los dos restantes dieron su consentimiento de manera verbal. Las entrevistas tuvieron una duración media de 45 minutos, y fueron grabadas para asegurar su validez. En cuanto al análisis del contenido web, la unidad de análisis empleada fue la página web de cada universidad. Los datos se analizaron a través del software QSR NVivo 11, mediante el cual se identificaron fragmentos significativos en relación a los elementos valorados en este estudio.

### 3 RESULTADOS

#### 3.1 Población objetivo

Los estudiantes-deportistas de élite, al igual que el resto de alumnado regular, pueden escoger hasta 430 carreras diferentes en el sistema universitario catalán. Los estudios vinculados a las Ciencias del Deporte, así como los vinculados a las ciencias sociales y jurídicas, se encuentran entre los más escogidos por el colectivo de estudiantes-deportistas de élite (C9).

Los programas estudiados contemplan diferentes tipologías de deportistas de élite –estatales, regionales, universitarios y otros– como público objetivo. La tabla 1 muestra los perfiles establecidos como criterios de inclusión para los programas.

Tabla 1 – Población objetivo de los programas

	Tipología deportistas élite	Programas
Estatal	Alto Nivel / Alto Rendimiento (RD 971/2007)	9
	Planes ADO / ADOP	8
	Selecciones nacionales	7
Regional	Alto Nivel Catalán (D 337/2002)	8
Universitario	Participantes Mundiales Universitarios / Universiadas	5
	Medalistas Campeonatos de España Universitarios	8
Otras		5

Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, únicamente se contemplaban los deportistas de élite que pudiesen certificar su condición de Alto Nivel o Alto Rendimiento, su pertenencia a los planes ADO/ADOP o bien convocatorias a selecciones nacionales. Los deportistas de carácter universitario fueron los últimos en ser incorporados como criterios de admisión de los programas, donde tienen una importante presencia: “es el grueso, vendría a ser el 80% de la gente de nuestro programa” (C9.2). Existen otras tipologías que progresivamente se están incorporando a los programas: deportistas profesionales y semi-profesionales; convocados por selecciones autonómicas, etcétera. “hay de ligas, de 3ª división, que también los atendemos, porque no están registrados oficialmente, pero tienen una carga de entrenamientos y competiciones alta” (C8.2).

El criterio para permitir el acceso a estos otros tipos de deportistas a los programas es variable. La Universidad 9 requiere haber establecido previamente acuerdos con organizaciones como, por ejemplo, clubes deportivos o federaciones. Otras universidades, sin embargo, se muestran flexibles a la hora de incorporar en sus programas a estudiantes-deportistas que no cumplen con los criterios de inclusión predefinidos: “muchos no reúnen los requisitos, pero no queremos ser un impedimento para que el estudiante practique deporte, aunque no sea al máximo nivel” (C7).

#### 3.2 Recursos económicos y humanos

El presupuesto de todos los programas se incorpora en el de los departamentos universitarios que los desarrollan: “lo tenemos todo integrado, no hay partida específica” (C8.1), que generalmente son los Servicios de Deportes. Años atrás, órganos universitarios y entidades

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

externas destinaban partidas específicas: “por parte del Consejo Superior de Deportes había una aportación económica [...]. El Consejo Social de la Universidad 5 doblaba la misma aportación que daba el Consejo” (C5.1). Sin embargo, recortes presupuestarios terminaron por suprimir estas partidas: “con el tema de la crisis se dejó de subvencionar el programa” (C1). Así, actualmente los programas se financian por medio los departamentos en los que se gestionan y, en menor medida, del Centro de Alto Rendimiento<sup>2</sup> (CAR). Esta entidad otorga una subvención variable en función de la cantidad de estudiantes-deportistas inscritos a los programas que estén reconocidos como de Alto Nivel Catalán. No obstante, la crisis económica también ha afectado al importe otorgado: “El CAR da una cantidad de dinero que antes era más elevada y después, con los recortes, se ha reducido prácticamente a la mitad” (C4).

Los salarios del personal encargado de la gestión de los programas, así como las compensaciones económicas a los tutores y tutoras, son los gastos más habituales: “Al tutor se le hace un pequeño pago. Estamos hablando de unos 100€ o así, antiguamente, cuando había más ayudas, podíamos dar más” (C3). El programa de la Universidad 1, por su parte, invierte recursos en otros conceptos:

Una parte importante del dinero se utiliza para comprar material, que se da a todos los deportistas. La otra parte se da a los deportistas que representan a la Universidad 1 en campeonatos [...]. En función de las medallas, se da una cantidad más alta, o no. (C1).

En cuanto a recursos humanos, el personal trabaja en los programas se divide en, por un lado, las personas que coordinan el programa y, por el otro, las que ejercen tareas de tutorización sobre los y las estudiantes-deportistas.

Las funciones de las personas que coordinan los programas son, fundamentalmente, de carácter administrativo: “Básicamente son burocráticas. Viene el estudiante, llenamos la solicitud, revisamos que sea deportista de élite, y después lo derivamos a la facultad” (C7). En las universidades que ofrecen uso gratuito de instalaciones deportivas a sus estudiantes-deportistas, pero que no disponen de un espacio propio, las personas que coordinan los programas establecen acuerdos con entidades tales como ayuntamientos o clubes deportivos (C1, C3, C7). Asimismo, también informan al profesorado sobre la existencia y condiciones de los programas: “si hay algún profesor que tiene dudas, se pone en contacto conmigo” (C9.1). Además, ejercen tareas de mediación: “Si un profesor dice «no, yo a este (deportista) no le cambio el examen porque no me viene bien», yo le digo «ya, pero dentro del tiempo que tengas, se lo has de cambiar»” (C3). Por último, se encargan de hacer un seguimiento de la trayectoria académica y deportiva de sus personas inscritas a los programas; en general, el seguimiento se limita a deportistas de Alto Nivel Catalán, dado que el Centro de Alto Rendimiento exige un informe anual como condición para otorgar sus subvenciones.

El colectivo de tutores está conformado por profesorado de las universidades. En ocasiones, ocupan cargos directivos para agilizar los trámites y ejercer una mayor influencia sobre el resto de docentes: “Algunas veces [...] muchos de los tutores y tutoras son los mismos jefes de estudios, lo que facilita después muchas cosas” (C4). Entre sus funciones figuran el acompañamiento, la orientación académica y la resolución de dudas a estudiantes-deportistas, así como la interlocución entre éstos y otros miembros del profesorado para resolver problemas o solicitar adaptaciones académicas: “el tutor es quien habla con compañeros suyos, profesores,

<sup>2</sup> El Centro de Alto Rendimiento de Sant Cugat del Vallès es una entidad deportiva, cuya titularidad comparten el Consejo Superior de Deportes (España) y la Secretaria General de l'Esport (Cataluña).



## Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite...

para ayudar” (C2). En la Universidad 3, también facilitan apuntes de las clases a las que no han podido acudir los estudiantes-deportistas.

La mayor parte de las universidades disponen de una sola persona encargada de coordinar sus programas. En cuanto a los tutores y tutoras, su número varía significativamente entre universidades: mientras que la Universidad 7 cuenta con apenas cuatro tutores, la Universidad 4 dispone de aproximadamente 40. Esta información, así como la referente a la cantidad de estudiantes-deportistas inscritos a cada programa, se encuentra detallada en la tabla 2.

**Tabla 2** – Personal asociado a los programas. (\* = valores aproximados)

Universidad	Coordinación	Tutores/as	Estudiantes/deportistas
Universidad 1	1	15-20*	35-40*
Universidad 2	1	30*	40*
Universidad 3	1	18-20*	22
Universidad 4	1	40*	70-75*
Universidad 5	2	10*	7
Universidad 6	1	30*	120-130*
Universidad 7	1	4	11
Universidad 8	2	No informa	60-70*
Universidad 9	2	10-15*	120
Universidad 10	1	22	63

Fuente: elaboración propia.

### 3.3 Procesos: actividades, estructura y relaciones interorganizativas

Las acciones realizarse desde los programas están, en mayor o en menor grado, definidas. La mayoría de programas (C1, C3, C6, C8 C9, C10) calendarizan las acciones a realizar, o bien tienen sus procesos claramente delimitados. Al inicio del curso, se realizan campañas de difusión: “hacemos publicidad al inicio del curso, que todos los interesados en el tema de deportistas de élite lo puedan pedir” (C1). Al mismo tiempo, se inician las inscripciones a los programas, que suelen tener un plazo temporal definido, si bien algunas universidades (C7, C8, C9) se muestran flexibles en este sentido. A continuación, se asignan tutores a los estudiantes-deportistas, tarea reservada a posiciones jerárquicas relevantes: “contactamos con la dirección de cada facultad o con los jefes de estudios, y les decimos «mira, tenemos estos estudiantes en el programa, necesitamos un tutor de vuestro ámbito de estudio» Entonces responden, la facultad nos los asigna” (C4). Algunos programas (C1, C6, C10) establecen un protocolo más o menos estricto de encuentros entre tutor y estudiante-deportista, pero no es el caso habitual. En cambio, sí es habitual pedir a los estudiantes-deportistas que justifiquen los motivos por los que deben adaptárseles ciertas actividades académicas: “les decimos «pásanos los partidos que tendrás [...]», para ver si coinciden con el día de los exámenes” (C8.1). Cuando termina el curso, ciertos programas (C6, C10) hacen una valoración final mediante cuestionarios de seguimiento académico y deportivo, si bien no es una acción que esté ampliamente extendida. Cabe señalar que algunos programas no planifican sus actuaciones, actúan conforme surge la necesidad: “Hasta donde yo sé, no hay nada fijado de antemano” (C2).

En cuanto a su estructura organizativa, la mayoría de programas (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C9) están vinculados a los diferentes Servicios de Deportes de las universidades que, a

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

su vez, dependen de estructuras como los vicerrectorados. Respecto a las comunicaciones, el canal más utilizado es el correo electrónico, seguido del teléfono. En las universidades más pequeñas, son habituales los encuentros en entornos informales: “Vía mail, teléfono... o en el bar. Somos un sitio muy pequeño. En la Universidad 7, todo el profesorado, todo el mundo nos conocemos” (C7).

Acerca de las relaciones interorganizativas, los programas establecen acuerdos formales e informales con diferentes entidades. Entre las públicas, todos los programas tienen convenios con el Centro de Alto Rendimiento, si bien algunos han tratado con otras: “pueden ir a las instalaciones del Ayuntamiento, o de clubes, porque la mayoría de instalaciones que usan los clubes también son del Ayuntamiento” (C1). En cuanto a entidades privadas, destacan los clubes deportivos y los gimnasios, a los que acuden los programas de universidades sin instalaciones deportivas propias, para que permitan el acceso a sus estudiantes-deportistas: “Tenemos un convenio con un club de atletismo, por ejemplo. Quien viene de fuera, puede entrenar en sus pistas” (C3). La Universidad 9, por su parte, ha establecido un convenio con un club de fútbol profesional para que sus deportistas se beneficien de los servicios del programa, a pesar de que sus criterios de inclusión sean diferentes a los preestablecidos: “tenemos un acuerdo con el Club<sup>3</sup>, a través de su plan de acción tutorial” (C9.2).

### 3.4 Servicios académicos, deportivos y económicos

Los programas ofrecen diferentes servicios académicos, deportivos y económicos. A nivel académico, la tutorización personalizada es el servicio más común, así como la adaptación de actividades académicas: “Ofrecemos tutorías, asesoría, cambio de exámenes y prácticas siempre que se pueda” (C9.1). Otro servicio académico ampliamente extendido es la obtención de créditos ECTS, con los que los estudiantes-deportistas pueden convalidar asignaturas optativas: “damos créditos libres, ahora se llaman ECTS. Les damos un crédito por curso, que son 25 horas” (C5.1). Ejemplos de otros servicios académicos son la cesión de materiales didácticos (C3), o la evaluación online (C8). A nivel deportivo, el uso gratuito de instalaciones deportivas –propias o ajenas– es el servicio más extendido: “tienen acceso gratuito a nuestras instalaciones deportivas. Gratuito para ellos, para nosotros es un coste indirecto, pero con la ayuda del CAR lo revertimos” (C4). En cuanto a otros servicios deportivos, cabe mencionar el apoyo psicológico (C3, C6) y la cesión de material deportivo (C1). Únicamente un programa ofrece ayudas económicas a sus estudiantes-deportistas, bajo la condición de que participen en competiciones universitarias: “si tú representas a la Universidad 1 pues, una parte económica ya te corresponde, ¿de acuerdo? Si no consigues resultados, tienes una parte económica más pequeña que si ganas medallas” (C1).

### 3.5 Feedback: calidad percibida, impactos y evaluación

Las principales fuentes para obtener retroalimentación acerca del desarrollo de los programas son, por un lado, la calidad percibida por las personas implicadas en los mismos y, por otro lado, los impactos generados por su aplicación. Las personas que coordinan los programas impulsados por la Universidad 6 y la Universidad 10 son los que disponen de una información más amplia sobre la calidad percibida de sus programas, tanto por parte de

<sup>3</sup> Se ha modificado el nombre del club, con el objetivo de garantizar su anonimato.

Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite...

estudiantes-deportistas como de tutores y tutoras. Esto se debe a que son los únicos programas que han implementado un sistema de seguimiento mediante encuestas e informes regulares. El resto de programas, sin embargo, obtienen la información sobre la calidad percibida por otras vías: “hablando con estudiantes que están en el programa, dicen «sí, sí, con el programa me va muy bien. No me preocupo, es un dolor de cabeza menos». Y eso, al final, es lo que queremos, ¿no?” (C3). En general, se percibe que los estudiantes-deportistas están satisfechos y que los programas funcionan: “tenemos un servicio de atención de quejas y nunca hemos recibido ninguna de deportistas de élite protestando que, por su condición, les ha pasado algo” (C7).

Al valorar los impactos producidos por los programas, a nivel de resultados académicos y deportivos obtenidos por estudiantes-deportistas, el seguimiento es variable (C3, C4, C6, C10), si bien siempre se realiza en aquellos subvencionables por el CAR. En todo caso, más allá de valorar o no estos resultados, las personas que coordinan los programas creen que el principal impacto a corto plazo debe ser hacer efectiva la compaginación entre el ámbito educativo y el deportivo: “queremos que el deportista pueda realizar la práctica deportiva a su máximo nivel, y lo pueda compaginar con su carrera académica, aunque sea más lenta... pero que lo pueda hacer” (C2). A largo plazo, se destaca que los programas contribuyen a evitar el abandono de los estudios universitarios: “si no les ayudásemos, muchos de estos deportistas tendrían que dejar los estudios, o cambiar de carrera” (C4).

Los programas también varían en cuanto a su evaluación. Algunos se revisan con regularidad: “Vamos leyendo cada año el programa por si hay que modificar alguna cosa que lo mejore” (C1). En cambio, otros programas que no se evalúan, ya sea porque las personas que los coordinan no lo creen oportuno, o bien porque no se dispone de recursos que permitan realizar un análisis e/o implementar mejoras: “Alguna vez sí que hemos pensada «lo tendríamos que revisar...». Pero de momento, estamos como estamos” (C5.2). Entre otros aspectos a mejorar, los coordinadores señalan la ampliación de criterios para la inclusión de estudiantes-deportistas (C1, C3, C8), la necesidad de mayores recursos económicos y humanos (C1, C2, C3, C4, C5, C9), de mejorar la coordinación interna y planificar las acciones (C2, C3, C5, C8, C9), la posibilidad de ofrecer más servicios académicos y económicos (C2, C3, C5,) el establecimiento de normativas a nivel universitario y/o legal (C1, C2, C5, C7, C8, C9, C10), o la misma evaluación de los programas (C2, C4, C7, C9).

### 3.6 Factores contextuales

Los programas se encuentran bajo la influencia de factores externos que determinan el contexto particular de cada uno de ellos. La dificultad a nivel económico es el más comentado, dado que provocó la limitación o supresión de aportaciones financieras a los programas por parte de organizaciones públicas. Otro elemento destacado es la sensibilidad del profesorado universitario hacia la carrera dual. Si bien la colaboración del profesorado con los programas se percibe como aceptable, en algunas universidades todavía existen reticencias: “somos una universidad tradicional, con profesorado de gran edad en varias facultades [...]. Con esta gente, hablar de deportistas de élite, cuesta” (C9.2). El marco legal al que se acogen los programas es también significativo para los coordinadores, que mayoritariamente perciben como escaso y poco específico, lo que conduce a interpretaciones subjetivas: “La Ley del Deporte, artículo tal... algo hay, pero es muy genérico, no hay nada concreto” (C3). En parte, las carencias a

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

nivel legal se interpretan como falta de voluntad política por parte de las instituciones públicas, así como de las mismas universidades. La implantación de los nuevos planes de estudios en la universidad, derivada del desarrollo del EEES, también es un factor relevante. La estructura de los grados exige que los estudiantes acudan a un 80% de las clases de manera presencial, en contraste con las antiguas licenciaturas, que eran más flexibles en este sentido: “con el nuevo plan de estudios, los problemas se han multiplicado exponencialmente. El tema de la asistencia obligatoria es el problema número uno” (C9.1). Disponer de métodos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación a distancia es, de acuerdo con las coordinadoras de la Universidad 8, un elemento a considerar: “con la docencia online las dificultades asociadas al espacio y el tiempo están superadas” (C8.2). Por último, desde algunos programas se ha hecho referencia al tamaño de las universidades en cuanto a la facilidad para tratar con miembros del profesorado, estudiantes-deportistas, tutores, etcétera: “hablamos incluso en el bar. Somos una universidad pequeña, y todos nos conocemos. En universidades grandes, si has de hablar con alguien, es complicado” (C7).

#### 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo se centra en conocer las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual en Cataluña, tal y como sugerían Wylleman, Alfermann, y Lavalée (2004). De acuerdo con lo establecido por Aquilina y Henry (2010), la población objetivo de los programas engloba diferentes tipologías formales de deportistas de élite. Sin embargo, se ha evidenciado que los requisitos de acceso se están flexibilizando progresivamente, permitiendo la entrada a cada vez más estudiantes-deportistas que no siempre cumplen los estándares burocráticos habituales.

En cuanto a los recursos económicos de los programas, no existen presupuestos específicos dado que se integran en los departamentos que los gestionan. En consecuencia, no es posible determinar los costes directos de los programas; aspecto que autores como Blasco (2009) o McLaughlin y Jordan (2015) definen como necesario para evaluar cualquier programa. Sin embargo, sí se han detectado otros inputs señalados por los autores citados, como la cantidad de recursos humanos asociados a los programas, considerando personal de coordinación y tutores. La falta de planificación en ciertos programas confirma algunas de las críticas de la Comisión Europea (EUROPEAN COMMISSION, 2016), si bien se ha mostrado que, en varios programas, las actividades sí están estructuradas.

Se han identificado servicios de apoyo de tipo académico, deportivo y económico (AQUILINA; HENRY, 2010; LOPEZ DE SUBIJANA; MASCARÓ; CONDE, 2014). En el presente estudio, destacan aquellos de carácter académico que ofrecen flexibilidad en aspectos como fechas de realización de exámenes y entrega de trabajos, así como la tutorización personalizada de estudiantes-deportistas. Se trata de servicios que varias publicaciones e informes de carácter estatal (ÁLVAREZ; LOPEZ, 2012) e internacional (EUROPEAN UNION, 2012; ISIDORI, 2016) señalan como apropiados para el apoyo a la carrera dual.

La mayor parte de coordinadores perciben que los programas funcionan correctamente, a pesar de las dificultades en cuanto a la disponibilidad de recursos. Asimismo, exponen que los estudiantes-deportistas adscritos a sus programas están, en general, satisfechos, en coincidencia con investigaciones previas sobre programas desarrollados en Cataluña

---

Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite...

(MATEOS; TORREGROSA, 2010; MATEU; VILANOVA; ANDRÉS, 2017). Algunos programas evalúan su situación con cierta regularidad –al fin de cada curso, por lo general– en línea con las propuestas de Blasco (2009). A través de cuestionarios, entrevistas, u otros métodos menos ortodoxos, la mayoría de programas obtienen información regular, a través de la cual pueden implementar, si es posible, ciertas mejoras. En todo caso, y en coincidencia con Baron-Thiene y Alfermann (2015), la percepción general es que los programas de apoyo a la carrera dual son imprescindibles para facilitar la compaginación de deporte y estudios, lo que evita que los estudiantes-deportistas abandonen prematuramente sus carreras académicas.

Más allá de las dificultades en materia de recursos, ya mencionadas, se ha reportado, desde algunos programas, cierta falta de empatía y flexibilidad por parte de algunos miembros del profesorado, especialmente con los más veteranos. Este comportamiento, que no valora el contexto y las necesidades concretas del colectivo de estudiantes-deportistas, representa un obstáculo en el desarrollo tanto de la actividad deportiva, como de la académica que, tras la retirada de la competición, puede facilitar la inserción laboral (VILANOVA; PUIG, 2014). Esto coincide con hallazgos obtenidos en estudios españoles que analizan la percepción de estudiantes-deportistas (ÁLVAREZ; LÓPEZ, 2012; ÁLVAREZ *et al.*, 2014). Se trata de una revelación importante, dado que la involucración del profesorado es un factor determinante en el desarrollo efectivo de programas de apoyo a la carrera dual (STAMBULOVA *et al.*, 2015). Asimismo, las personas que coordinan los programas también han resaltado la importancia de mejorar el marco legal existente respecto a las carreras duales de los estudiantes-deportistas de élite, al considerarlo limitado y, en ocasiones, ambiguo. En este sentido, coinciden con recomendaciones establecidas en informes de ámbito europeo (EUROPEAN COMMISSION, 2016).

Este trabajo muestra el estado actual de las características organizativas de los programas universitarios de apoyo a la carrera dual que se llevan a cabo en Cataluña, aportando una visión interna que, al mismo tiempo, está necesariamente ligada al contexto. Los resultados se han obtenido a partir de la visión personal de los responsables de los distintos programas y, aunque se trata de una opinión protagonista y directa, futuros estudios evaluando la percepción de estudiantes-deportista de élite participantes o de tutores, podrían enriquecer la información obtenida. Por otro lado, que el presente trabajo se fundamenta en el hecho que las características de los programas están influenciadas por el entorno, abre las puertas a la posibilidad de analizar y comparar las características de programas desarrollados en otras regiones del Estado, así como en otros países de diferentes contextos culturales.

En definitiva, los resultados expuestos nos conducen a sugerir que, si se pretende avanzar en el desarrollo y mejora de dichos programas y, por ende, de las condiciones del colectivo de estudiantes-deportistas de élite, las instituciones públicas, así como los órganos de dirección de las mismas universidades, no pueden mantenerse al margen. Desarrollar el marco legal respecto al colectivo de estudiantes-deportistas de élite, así como dotar de recursos a los programas de apoyo a la carrera dual es una cuestión, en parte, de voluntad política. Ahora bien, no puede obviarse que el contexto de crisis económica ha condicionado sobremanera la capacidad de los organismos públicos para asignar una mayor cantidad de recursos. Por otro lado, cabe señalar la ausencia de financiación por parte de instituciones privadas y empresas que, sin duda, podrían aportar parte de los recursos necesarios para los programas universitarios de apoyo a la carrera dual, tal y como ya hacen en otras iniciativas vinculadas al deporte de élite como el programa ADO de becas a deportistas de nivel olímpico. Tal y como

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

señala un coordinador de la Universidad 9: “el deporte y la actividad física, en ocasiones, no se consideran importantes. Necesitaríamos una mayor complicidad por parte de todas las organizaciones” (C9.2). Finalmente, las estrategias y políticas deben trazarse basándose en análisis empíricos para dar respuesta a las necesidades reales.

## REFERENCIAS

ALFERMANN, Dorothee; STAMBULOVA, Natalia. Career transitions and career termination. *In*: TENENBAUM, Gershon; EKLUND, Robert. **Handbook of Sport Psychology**. New York: Wiley, 2007. p. 712–736.

ÁLVAREZ, Pedro; LÓPEZ, David. Armonización entre proceso de aprendizaje y práctica deportiva en universitarios deportistas de alto nivel. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 7, n. 21, p. 201–212, 2012.

ÁLVAREZ, Pedro; PÉREZ, David; GONZÁLEZ, Manuel; LÓPEZ, David. La formación universitaria de deportistas de alto nivel : análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 26, n. 2, p. 94–100, 2014.

AQUILINA, Dawn. A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. **The International Journal of the History of Sport**, v. 30, n. 4, p. 374–392, 2013.

AQUILINA, Dawn; HENRY, Ian. Elite athletes and university education in Europe: a review of policy and practice in higher education in the European Union Member States. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 2, n. 1, p. 25–47, 2010.

BARON-THIENE, Anna; ALFERMANN, Dorothee. Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation - A prospective study of adolescent athletes from German elite sport schools. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 42–49, 2015.

BLASCO, Jaume. **Avaluació del disseny**. Barcelona: Ivàlua, 2009.

DE BOSSCHER, Veerle; DE KNOP, Paul; VAN BOTTENBURG, Maarten; SHIBLI, Simon. A Conceptual Framework for Analysing Sports Policy Factors Leading to International Sporting Success. **European Sport Management Quarterly**, v. 6, n. 2, p. 185–215, 2006.

EUROPEAN COMMISSION. **Study on the Minimum Quality Requirements for Dual Career Services**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

EUROPEAN COUNCIL. **Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on dual careers for athletes**. Brussels, 2013. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2013:168:FULL&from=ES>> Acceso en: 04 may 2017.

EUROPEAN UNION. **EU Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport**. Brussels, 2012. Disponible en: <[http://ec.europa.eu/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf)> Acceso en: 04 may 2017.

## Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite...

GUIDOTTI, Flavia; CORTIS, Cristina; CAPRANICA, Laura. Dual Career of European Student-Athletes: A Systematic Literature Review. **Kinesiología Slovenica**, v. 21, n. 3, p. 5–20, 2015.

HEINEMANN, Klaus. **Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

ISIDORI, Emanuele. The dual career of student athletes and the quest for a personalized tutorship model. **International Journal of Novel Research in Education and Learning**, v. 3, n. 2, p. 9-15, 2016.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert. **The Social Psychology of Organizations**. New York: Wiley, 1978.

LÓPEZ DE SUBIJANA, Cristina; CONDE, Elena; BARRIOPEDRO, María; GALLARDO, Leonor. Eficacia en la aplicación de las medidas de formación para los deportistas de alto nivel en el territorio español. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 23, n. 1, p. 41–48, 2014.

LÓPEZ DE SUBIJANA, Cristina; MASCARÓ, F; CONDE, Elena. Los servicios de asesoramiento a los deportistas de élite en las universidades españolas. **Kronos**, v. 13, n. 2, 2014.

MATEOS, Marina; TORREGROSA, Miquel; CRUZ, Jaume. Evaluation of a career assistance programme for elite athletes: satisfaction levels and exploration of career decision making and athletic-identity. **Kinesiología Slovenica**, v. 16, n. 1–2, p. 30–43, 2010.

MATEU, Pau; VILANOVA, Anna; ANDRÉS, Ana. 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**, v. 418, n. Supl, p. 121–128, 2017.

MCLAUGHLIN, John; JORDAN, Gretchen. Using Logic Models. In: NEWCOMER, Kathryn; HATRY, Harry; WHOLEY, Joseph. **Handbook of practical program evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. p. 62–87.

OFICINA DE ATENCIÓN AL DEPORTISTA. **Información General**. Madrid, 2017. Disponible en: <http://www.oad.es/> Acceso en: 12 may 2017.

PALLARÉS, Susana; AZÓCAR, Fernando; TORREGROSA, Miquel; SELVA, Clara; RAMIS, Yago. Modelos de trayectoria deportiva en waterpolo y su implicación en la transición hacia una carrera profesional alternativa. **Cultura Ciencia y Deporte**, v. 6, n. 17, p. 93–103, 2011.

PROGRAMA DE ATENCIÓN AL DEPORTISTA DE ALTO NIVEL. **Presentación**. Madrid, 2017. Disponible en: <https://proad.csd.gob.es/index.php> Acceso en: 12 may 2017.

QUIVY, Rayrmond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigación en Ciencias Sociales**. Mexico: Limusa, 2005.

REGÜELA, Susana. **El projecte personal com a eina per afrontar les transicions de la carrera esportiva**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.

SPARKES, Andrew; SMITH, Brett. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health**. Oxford: Routledge, 2014.

STAMBULOVA, Natalia; ENGSTRÖM, Cecilia; FRANCK, Alina; LINNÉR, Lukas; LINDAHL, Kent. Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 4–14, 2015.

Pau Mateu, Anna Vilanova, Eduard Inglés

---

STAMBULOVA, Natalia; WYLLEMAN, Paul. Athletes' career development and transitions. *In: PAPAIOANNOU, Athanasios; HACKFORT, Dieter. **Routledge companion to sport and exercise psychology***. London: Routledge, 2014. p. 605–621.

TÁBOAS-PAIS, María Inés; CANALES-LACRUZ, Inma; REY-CAO, Ana; PERICH-SANCHO, María Jesús. El deporte como mecanismo propagandístico de identidad nacional. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 985-997, 2015.

TORREGROSA, Miquel; GONZÁLEZ, María Dolores. Athletes' careers in Spain: Professionalization and developmental consequences. *In: STAMBULOVA, Natalia; RYBA, Tatiana. **Athletes' careers across cultures***. New York: Routledge, 2013. p. 185–196.

VIANNA, José Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Social inclusion through sports Project: notes about the evaluation. **Movimento**, v. 15, n. 3, p.333-354, 2009.

VILANOVA, Anna; PUIG, Nuria. Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral: ¿Una cuestión de estrategia? **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 1, p. 61–68, 2013.

VILANOVA, Anna; PUIG, Nuria. Personal strategies for managing a second career: The experiences of Spanish Olympians. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 51, n. 5, p. 529–546, 2014.

VON BERTALANFFY, Ludwig. **General System Theory**. New York: George Braziller, 1968.

WYLLEMAN, Paul; ALFERMANN, Dorothee; LAVALLEE, David. Career transitions in sport: European perspectives. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 5, n. 1, p. 7–20, 2004.

#### Apoyo:

Este trabajo forma parte del proyecto “Dual Careers a Catalunya. Buscant sinèrgies entre el sistema educatiu i el sistema Esportiu” (2016 PINEFC 00001), financiado por el Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC)





# Living Life Through Sport: The Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences

Pau Mateu<sup>1</sup>, Eduard Inglés<sup>1\*</sup>, Miquel Torregrossa<sup>2,3</sup>, Renato Francisco Rodrigues Marques<sup>4</sup>, Natalia Stambulova<sup>5</sup> and Anna Vilanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona, Barcelona, Spain, <sup>2</sup> Departament de Psicologia Bàsica, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, <sup>3</sup> Institut de Recerca de l'Esport, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, <sup>4</sup> School of Physical Education and Sport of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil, <sup>5</sup> Akademin för hälsa och välfärd, Högskolan i Halmstad, Halmstad, Sweden

## OPEN ACCESS

### Edited by:

Divya Jindal-Snape,  
University of Dundee, United Kingdom

### Reviewed by:

Corrado Lupo,  
University of Turin, Italy  
Roberto Ruiz Barquin,  
Autonomous University of Madrid,  
Spain

### \*Correspondence:

Eduard Inglés  
eduard.ingles@gencat.cat

### Specialty section:

This article was submitted to  
Educational Psychology,  
a section of the journal  
Frontiers in Psychology

**Received:** 02 March 2020

**Accepted:** 22 May 2020

**Published:** 23 June 2020

### Citation:

Mateu P, Inglés E, Torregrossa M, Marques RFR, Stambulova N and Vilanova A (2020) Living Life Through Sport: The Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences. *Front. Psychol.* 11:1367. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01367

Interest in studying the different transitions faced by elite athletes throughout their careers has grown significantly in recent years. While transition from secondary school to university is an important research area in Europe, there is a void of studies on how student-athletes experience the transition to specific degrees. One of the most sought-after university degrees among elite athletes in Spain is a degree in Physical Activity and Sport Sciences (PASS). The first aim of this study was to investigate the main demands, barriers, and resources perceived by elite student-athletes in various phases of dual career transition to a university degree in PASS. The second aim was to identify the transition pathways pursued depending on the subjective importance they attached to sport and education. Eleven elite student-athletes ( $M_{\text{age}} = 20.7$ ,  $SD = 1.6$  years) who were in their second and third year of the degree in PASS participated in semi-structured interviews. Deductive-inductive thematic analysis of the interview transcripts revealed three main themes: (a) general university transition issues, (b) PASS-specific transition issues, and (c) transition pathways. Our results show that the close link between sport and the content of the degree was perceived by the elite student-athletes as their main resource. This link, however, was also perceived as a major barrier as the compulsory practical subjects entailed a risk of injury or overtraining that could affect both athletic and academic development. We noticed how the importance they attached to sport or studies varied at different moments of the transition period, a phenomenon we termed “fluid transition pathways.” Dual career promotion for elite athletes is an important part of European sports policy, and our findings provide new knowledge that could help Spanish PASS faculties develop specific assistance programs to support transitioning student-athletes.

**Keywords:** transition, dual career, elite sport, higher education, sport sciences

## INTRODUCTION

In recent years, there has been growing interest in the career transitions experienced by elite athletes at different moments and in different spheres of their lives, such as the transition from junior to senior competition (Chamorro et al., 2016; Torregrossa et al., 2016; Stambulova et al., 2017) and the transition from sport to an alternative career in the wider labor market (Torregrossa et al., 2015; Vilanova and Puig, 2017; Brown et al., 2018).

Career transitions have been defined as “turning phases or shifts in athletes’ development associated with a set of specific demands that athletes have to cope with in order to continue successfully in sport and/or other spheres of their life” (Stambulova and Wylleman, 2014, p. 607). According to the holistic athletic career model (Wylleman et al., 2013), elite athletes develop their careers and experience transitions in a range of sporting and non-sporting contexts encompassing athletic, psychological, psychosocial, academic, and financial domains. Transitions can be normative, non-normative, or quasi-normative. Normative transitions are relatively predictable (e.g., transition from junior to senior sport), while non-normative transitions are unpredictable (e.g., transition due to injury) (Stambulova et al., 2009) and quasi-normative transitions are predictable for certain groups of athletes (e.g., transition to non-compulsory education, cultural transitions) (Stambulova, 2016). The ability to predict normative and quasi-normative transitions creates an opportunity to prepare athletes to face them in advance (Alfermann and Stambulova, 2007).

The concept of a dual career, combining sport and education or work, is a growing research area (Aquilina, 2013; Stambulova and Wylleman, 2019). Transition from secondary education to university is a quasi-normative, non-sports-related transition that has been shown to be of great importance in the life of elite student-athletes (ESAs) (Tekavc et al., 2015; Miró et al., 2018). It forms part of the academic-vocational development of ESAs who decide to pursue a dual career in sport and education after secondary school (Aquilina and Henry, 2010; Wylleman et al., 2013; De Brandt, 2017). In a longitudinal study of Spanish ESAs, Pérez-Rivasés et al. (2017) identified four phases within this transition: (a) preparation (last year of secondary school up to university entrance exams), (b) immersion (first contact with university up to first exams), (c) learning (beginning of second semester up to end of first academic year), and (d) adaptation (entire second year).

Transition to higher education among elite athletes has been addressed in numerous studies, many of which have been conducted in the United States (Tracey and Corlett, 1995; Petrie and Stoeber, 1997; Giacobbi et al., 2004; Petitpas et al., 2009; Naphy, 2016). In Europe, studies on transitions between different levels of education have provided useful insights into problems associated with these life changes (Stambulova and Wylleman, 2014). Researchers from numerous countries, including the United Kingdom (McKenna and Dunstan-Lewis, 2004; Brown et al., 2015), Belgium (De Brandt, 2017; De Brandt et al., 2018), Slovakia (Geraniosova and Ronkainen, 2015), Italy (Guidotti et al., 2015; Lupo et al., 2017a,b; Brustio et al., 2019), and Spain (Álvarez and López, 2012; Pérez-Rivasés et al., 2017; Mateu et al., 2018b; Miró et al., 2018), have analyzed multiple aspects of

transitioning from school to university among ESAs, such as the demands of combining sport and study, the importance of effective dual career assistance systems and competencies such as time management and planning, gender differences in academic qualifications, and perceptions of transitional experiences.

A number of explanatory models have been developed over the years to help define the processes, outcomes, and factors associated with transitions (Schlossberg, 1981; Taylor and Ogilvie, 1994; Stambulova, 2003). The athletic career transition model proposed by Stambulova (2003) is particularly interesting, as it helps explain the different types of transition that may occur in an athlete’s career, including transitions into new educational settings (Brown et al., 2015; Stambulova et al., 2015). Stambulova’s (2003) model considers transitions to be processes in which athletes must apply different strategies to cope with a series of demands. The effectiveness of these strategies will depend on existing resources and barriers (internal and external factors that facilitate or hinder the coping process). The transition is considered to be successful when the athletes overcome the demands they face; if they are unable to cope, they will experience what Stambulova calls a “crisis transition” and may require psychological support.

Athletic identity is another important factor in the study of career transitions of athletes. This concept has been defined as the degree to which an individual identifies with the athlete role and the importance they give to this life sphere over others (Brewer et al., 1993; Lally, 2007). National and international studies and reviews of career termination in sport have established that athletic identity influences how an athlete adapts to and perceives transition. A high level of athletic identity has been associated with adaptation difficulties and negative emotions and perceptions (Brewer et al., 2000; Alfermann and Stambulova, 2007; Lavallee and Robinson, 2007; Pallarés et al., 2011). Pallarés et al. (2011) described three elite athlete career pathways that varied according to the priority placed on sport and education: (a) a linear path, where sport only is prioritized; (b) a convergent path, where sport is prioritized but combined with education; and (c) a parallel path, where sport and education are given equal priority. According to Miró et al. (2018), ESAs need to have a multidimensional (i.e., athletic, academic, and other) identity if they are to better maintain a dual career in sport and education after secondary school, and having this multidimensional identity offers greater guarantees of transition success. Studies conducted in the United States (Cox et al., 2009) and Taiwan (Huang et al., 2016) have not found athletic identity to be a determining factor in how ESAs perceive barriers in the university environment.

It is not uncommon for elite athletes who decide to go to university to choose to study Physical Activity and Sport Sciences (PASS), as this is a field in which they feel particularly comfortable (Honta, 2007). According to Honta, however, this decision may not always be the most appropriate, as the physical requirements of the curriculum may increase fatigue levels. Furthermore, the wide variety of physical and sporting activities that students studying PASS need to perform in order to pass different subjects (Mateu et al., 2018a) might even have a negative effect on athletic performance as elite athletes are typically highly specialized in a given sport (Honta, 2007). Nonetheless, nearly 20% of Spanish Olympic athletes choose to study a PASS degree (cfr. Iribar,

2003), and in Spain, there is a royal decree that stipulates that universities must reserve 3% of all university places and 5% of all PASS places for elite athletes (Royal Decree 971/2007, 2007).

While each athlete's career path is unique, common patterns emerge among certain groups of athletes (Alfermann and Stambulova, 2007). A number of studies have examined the transitional experiences of ESAs from specific sports (Gledhill and Harwood, 2015; Tekavc et al., 2015; Guirola et al., 2016; Pink et al., 2018; Gavala-González et al., 2019), but to our knowledge, no studies to date have analyzed the experiences of ESAs enrolled in a specific degree. The first aim of this study was to investigate how ESAs pursuing a dual career in sport and education perceive demands, barriers, and resources during various phases of their transition from school to university to study a degree in PASS. The second aim was to identify the transition pathways followed by the ESAs depending on the subjective importance they attached to sport and education.

## MATERIALS AND METHODS

### Philosophical Underpinning

This descriptive, retrospective study is framed within the post-positivist paradigm. According to Sparkes and Smith (2014), this position subscribes to realist ontology, that is, it assumes the existence of a single, objective, and understandable external reality, allowing us thus "to formulate rules beyond time and space in order to control and predict" as best as possible (Sparkes and Smith, 2014, p. 11). Lincoln et al. (2011) claim that the ontological position that characterizes post-positivism is critical realism, whereby there is an objective external reality that can only be imperfectly apprehended as observations are fallible, meaning that all theories can be revised. The inherent epistemological approach to post-positivism is a modified dualism/objectivism (Lincoln et al., 2011; Ronkainen et al., 2015) in which researchers are not fully separated from their research. They can get close to the external reality, but they must make efforts to reduce contamination. In other words, they consider that their observations are fallible and that their personal values and positions may shape their understanding of what is being studied.

### Setting

The PASS degree is one of the most highly sought-after degrees in Spain and is offered by over 50 public and private universities. This study was carried out at a PASS faculty with over 730 students at a public university in Barcelona. Barcelona is the city in Spain with a strongest sporting tradition; it hosted the 1992 Summer Olympic Games, and it has important structures supporting the practice of elite sport and the development of elite athletes. The PASS faculty has a dual career assistance program that provides support to approximately 50 ESAs. The program offers several services designed to help elite athletes combine their athletic career and studies. ESAs enrolled in the program are given, for example (a) extended periods for requesting single-test evaluations and can (b) be assessed by continuous evaluation despite not having attended 80% of classes, (c) reschedule evaluation activities (exams, assignments, etc.) due

to sporting commitments or injuries, (d) enroll part-time, and (e) switch classes to reconcile academic and training schedules. Each ESA also has a tutor, who is a member of the faculty's teaching staff. Tutors are responsible for counseling ESAs and mediating with other lecturers in the event of conflict.

### Participants

The participants for this study, who were enrolled in the faculty's dual career assistance program, were recruited by criterion sampling (Sparkes and Smith, 2014), facilitated by the fact that three of the authors (PM, EI, and AV) are tutors in the program. To be eligible for inclusion, the participants had to (a) be an active elite athlete<sup>1</sup>, (b) be enrolled in the university's PASS degree, and (c) be in or have recently completed the adaptation phase of transition from secondary to higher education (Pérez-Rivasés et al., 2017) (i.e., they had to be in their second or third year of university). Eleven ESAs (eight men and three women) volunteered to participate in the study and met the selection criteria. The greater presence of men in the sample reflects the distribution of male and female students in the PASS degree in Spain (just 18% of students enrolled in this degree are female) (Serra et al., 2019). At the time of data collection, the ESAs (listed with their pseudonyms in Table 1) were aged between 19 and 24 years ( $M_{age} = 20.7$ ,  $SD = 1.6$ ). They represented nine different individual or team sports.

### Instruments

We opted to conduct semi-structured interviews for data collection since insights into transition to university will be largely determined by individual experiences and perceptions. Semi-structured interviews give participants greater control than questionnaires or structured interviews (Sparkes and Smith, 2014), as they allow them to tell their story in their own words, without limitations. The main tool used to stimulate

<sup>1</sup>In this study, the term "elite athlete" is used as a generic term to refer to an athlete who trains and competes at a high level. We included all types of elite athletes covered by the PASS faculty's dual career assistance program: "high-level athletes" and "high-performance athletes" as per the Spanish Royal Decree 971/2007, 2007 and "Catalan high-level athletes" as per the Catalan Decree 337/2002. Professional athletes, i.e., athletes with an employment relationship with a sports club and/or another organization, were included in this definition as well.

TABLE 1 | Characteristics of the participants.

Participant	Sex	Age	Year of study	Sport	Competition level
Glòria	W	20	3rd	Individual	International
Raquel	W	21	2nd	Team	National
Greta	W	24	3rd	Individual	International
Martí	M	19	2nd	Individual	International
Enric	M	19	2nd	Team	Regional
Pol	M	20	3rd	Individual	International
Joaquim	M	20	2nd	Team	International
Gerard	M	20	2nd	Individual	National
Gustau	M	21	3rd	Team	International
Carles	M	21	2nd	Team	International
Cesc	M	23	3rd	Individual	National

W, women; M, men.

contributions was the research diagram, which is a graphic elicitation tool that “may yield contributions from interviewees that are difficult to achieve by verbal exchanges alone” (Crilly et al., 2006). The diagram used in this study was designed based on the theoretical models of Stambulova (2003); Wylleman et al. (2013), and Pérez-Rivasés et al. (2017), and its purpose was to identify the most significant experiences of ESAs studying PASS as they transitioned from secondary school to university. The diagram consisted of an upper timeline indicating the different milestones (e.g., end of last year at secondary school, university entrance exams) along the transition pathway that define the different phases of this process: preparation, immersion, learning, and adaptation (Pérez-Rivasés et al., 2017). The larger central area of the diagram contained two boxes. The box on the left, representing Stambulova’s (2003) concepts of demands, resources, and barriers contained the words “situations experienced,” accompanied by two smaller boxes stating “facilitators” and “difficulties.” To capture information related to the different domains of ESA development (athletic, psychological, psychosocial, academic-vocational, and financial) (Wylleman et al., 2013), the boxes were surrounded by a circular line including the words: “sport,” “feelings,” “people,” “studies/work,” and “money.” On the right, there was a box stating “solution: actions taken, help from others, circumstances” to capture Stambulova’s (2003) concept of coping strategies and other factors that might have helped the ESAs to overcome the demands of transition.

### Procedure

We contacted the participants by email to explain the purpose of the study and the associated ethical and logistical issues. All interviews were conducted in the first semester of the 2018–2019 academic year and were held in different locations to suit the needs and preferences of the participants, although most of them were held on campus. Two actions were taken with the aim of minimizing power asymmetries between the interviewer and interviewees (Anyan, 2013). On the one hand, the interviews were conducted by the first author, who unlike the other authors, who all hold stable faculty positions, is a Ph.D. student closer in age to the participants. On the other hand, the interviews were carried out in a relaxed environment such as the faculty canteen or a quiet bar rather than in more formal office spaces. The interviews lasted an average of 49 min. Before beginning the interviews, the participants were reminded about the aim of the study and about data confidentiality and processing issues. They were given pseudonyms to ensure anonymity. They then read and signed the informed consent documents. All interviews were conducted, tape-recorded, and transcribed verbatim.

### Data Analysis

We conducted a thematic analysis, which is an appropriate method for understanding people’s experiences and perspectives in relation to certain issues (Braun et al., 2016). The data analysis process was both deductive and inductive and consisted of several steps. (1) The authors familiarized themselves with the data by reading and re-reading the transcripts of the interviews. (2) Using the qualitative data analysis software package NVivo 12 (QSR International), we designed a preliminary theory-based proposal

for coding the data grounded in the athletic career transition model (Stambulova, 2003), the holistic athletic career model (Wylleman et al., 2013), and the career pathways described by Pallarés et al. (2011) and Miró et al. (2018). As an example, we used the developmental layers described by Wylleman et al. (2013) to distribute the ESAs’ experiences into five domains: athletic, psychological, psychosocial, academic, and financial. (3) We then deductively organized the data into the defined categories. (4) We re-read the structured data and created new codes by means of inductive analysis, taking into account both semantic/explicit and latent/implicit information (Braun et al., 2016). (5) We re-reviewed the data and grouped them into three main themes: general university transition issues, PASS-specific transition issues, and transition pathways. (6) The final step of this process was to produce the research report.

The methodological integrity of our research was guaranteed by following the Reporting Standards for Qualitative Research (American Psychological Association, 2020). Considering our inquiry design and approach, the data collection method (semi-structured interview) and instrument (research diagram) were deemed to be the most suitable tools for capturing relevant information to answer the research questions. In addition, the fact that the study was performed by a multidisciplinary, international team with different levels of academic experience, cultural frameworks, and positions will have helped reduce individual and institutional biases among the three authors who work at the PASS faculty. Discussions among the different members of the team helped with research (re)design and data (re)structuring and (re)interpreting. In addition, meetings and discussions helped us explore our own identities and positioning (e.g., Spanish dual career context connoisseurs vs. connoisseurs of other cultural contexts, PASS faculty workers vs. outsiders). Our findings are evidence-based and we provide relevant quotes from the interviews as proof. The authors’ engagement in the data collection process is described in the data analysis section. As shown in the discussion section, our findings are insightful and meaningful in relation to the literature and our study goal. We also provide contextual information such as the setting of the study and detailed information about participants that is not just limited to descriptions but also provides explanations on issues such as the gender bias present in the sample.

## RESULTS

### General University Transition Issues

Several of the ESAs reported stress and a lack of time to study during the preparation phase of the transition process; they attributed this to their sporting commitments, since they were competing and/or training at more than one level at the same time:

Raquel: In the last year of secondary school, I started playing on the senior team, while still playing junior. I was on both teams. And of course, the last year of secondary school, you know that just after you finish, you have *la selectividad* (Spanish university entrance exams), there is much to study. . . I had two games every weekend, and it (studying) was complicated because of this. I was

in the last year of secondary school, I wanted to study PASS, and the entry grades weren't exactly low.

These feelings were even more intense in ESAs who also had work commitments:

Carles: Every Saturday morning I played with the junior team, in the first half of the afternoon I competed in swimming, in the second half I played with the senior B water polo team, and in the evening I played with the senior A team. I was busy all Saturday. And on Sundays I had to go to the games of the kids I was training. It was chaos.

The immersion phase was generally perceived as a period with significantly greater academic demands compared with secondary school.

Greta: There was definitely a noticeable change. In fact, I got through secondary school by just going to class and reading my notes the day before each exam. When you start university... you start with anatomy, psychology, sports... it's a mix, you know? There's a lot of content, and I got to January (first exams) saying "wow."

Transition to university usually coincides with other important transitions, such as the transition from junior to senior competition. In our sample, this transition was perceived as more or less challenging depending on the sport, the level at which the ESAs were competing, and the career path they were pursuing:

Cesc: If before you had to make "X" time to qualify for a junior championship, which was already quite demanding, now you have to reduce this time by 5 or 8 s to qualify for a senior championship. It's an enormous change. It's not easy. [...] When I was at secondary school, qualifying for an international championship was an achievable goal, but now that I'm a senior, I see it as very far away. Whether you like it or not, your motivation drops a little as you suddenly see that you are very far from the minimum qualifying times.

Joaquim: Last year I was still a junior. I moved up to senior this year, but to be honest I haven't noticed the change because both teams usually train at the same time. I have trained with higher-level teams since I was young, and the training sessions often overlapped. When they didn't, I stayed on longer and did two sessions in a row, one for my category and one for the next. As a junior I always trained with the senior team, so I haven't noticed any changes in training load.

An important barrier mentioned by several ESAs in relation to successfully combining their sporting and academic activities was a lack of time to study. As the demands in both areas tended to increase after the transition from school, the ESAs reported that they needed to dedicate more time to achieving their goals in both areas. Not reaching these goals caused them stress and frustration. This perception was shared by athletes involved in team sports and athletes involved in endurance or logistically complex sports such as skiing:

Pol: Trying to find 2 h a day (to study) was tiring, and I managed to do it, but I felt worn out at the end of the day. And of course, I'd like to think that it didn't affect my skiing tests, that it didn't affect my athletic performance, but I don't know... it was hard. And the exam was hard too, I remember that I managed to pass, but I was angry because I didn't get a good grade.

Gustau: I have moved up through every category to reach the top team in my club. It's a very professional level, we train every morning and every afternoon. There are two training sessions a day, and on Saturday we play matches. So that always takes up most of my time.

A lack of foresight and ineffective planning can also result in feelings of stress and frustration:

Martí: I wanted to do more than I could handle, I started to study for my driving test, to do a ski instructor course... and of course, everything came together. Maybe it wasn't just that the intensity of university and sport had increased, I also wanted to do too many things. I remember that I had so much going on in the first term, I was suffering.

Competencies such as efficient time management and planning of different activities and routines were mentioned as important resources to compensate for the aforementioned barriers:

Carles: You have to be very organized, have everything scheduled, say "now I'm going to do this, then that." If you have 5 min when you don't know what to do, this is when you start overthinking and go crazy. This is when you might break down.

The ability to take difficult decisions in order to successfully combine sport and studies also emerged as an important resource:

Joaquim: You have to choose what to do. Whether to go for a stroll with your teammates or use that hour and a half to study. Whether to go out and party or get a good night's sleep, get up early and be productive. You have to make decisions that are sometimes hard to make, but... I know that the choice is to study or mess things up and have to repeat a subject next year.

Glòria: At the end of the first semester during my second year at university, I wanted to quit the team. [...] It was complicated, especially in terms of motivation, feelings... I had realized that they didn't value me, understand my situation. They only wanted me to do (motorcycle) trials, trials, and trials, and to give up everything else. But they didn't understand, or didn't want to understand that I didn't want to quit studying to devote myself exclusively to the motorcycle world.

The ESAs did not necessarily have the competencies and skills needed to successfully navigate a career in sport and study when they entered university. Rather, they acquired and developed these as they transitioned through the immersion, learning, and adaptation phases:

Gustau: (The second year) I liked it more because I'd already been here for a year, I had made friends here in the faculty, I had met a lot of people who helped me, for example, by letting me have their notes, I was already more aware of things, of how everything worked. . . I had learnt that I had to go and talk to the lecturers, I knew that I had to smarten up and not wait for my tutor to do things for me. Gerard: I think that in the second year I really learned to work as a team with the people at university. We did a lot of work together and that gave me more confidence in my relationship with others. . . I maybe didn't have this level of trust at first.

Some ESAs remarked that belonging to a sports organization with training schedules that were compatible with their academic commitments was an importance resource for finding a balance between athletic, academic, and also personal and social domains (by freeing up time).

Enric: Since I finish classes at 14:30, I have time to eat calmly, I have time to rest, and I have 3 or 4 h that I can use to study or as free time. It's a different set-up to the one I had with last year's club, where everything was lumped together, I only had 2 h to organize myself (between classes and training). You could say that things have got better.

In the academic domain, ESAs perceived that their lecturers were sometimes a resource and sometimes a barrier. Whatever the case, the ability to negotiate emerged as an important skill in terms of reconciling academic and athletic obligations:

Cesc: I always explain things, if I have to miss some classes, I'll mention this in the first few days: "I'm going to miss this, because of that". And you can see when the lecturer is okay with this, when he or she understands. Obviously, you won't stop taking exams, you won't stop handing in assignments. . . but they adapt. "You can switch classes, do that, let's do this, come to my office" . . . You can see that. Then there are others who. . . (sighs) . . . who seem to overexert themselves because of you.

One of the main resources mentioned in the academic domain was the dual career assistance program and having a tutor who could mediate with the lecturers.

Glòria: The program helps a lot. Especially as far as missing classes is concerned, there are many lecturers who say "no, your training sessions and travel are included in the 20% of classes you are allowed to miss". There are a lot of lecturers who don't understand what competition is all about. In these cases I talk to my tutor and he explains to them that I won't be able to attend certain classes, and all those things. And on you go.

Another important resource for overcoming academic challenges was support from fellow students:

Cesc: Without my classmates, I would have failed every single subject. Bear in mind that I can't take notes, I don't know when assignments are due or when exams have to be taken.

### PASS-Specific Transition Issues

As per Spanish legislation, participants who were officially listed as elite athletes enjoyed important benefits:

Gustau: PASS had a higher percentage of positions reserved for those of us on the BOE (official) lists. . . if you are in the top six in Europe or the top four in the world, you enter the BOE lists, and you can get into any university degree with a 5.

Some PASS faculties in Spain require students to pass a series of physical tests in addition to meeting the entry grade. Because of their regional or national status as elite athletes, most of the participants in this study were exempt from taking these tests: "I was already an elite athlete because I had represented Spain in some competitions. So I didn't have to take the physical tests" (Martí). However, participants who did not qualify for this exemption mentioned that the tests were not a problem:

Enric: I only trained for the swimming test. I took advantage of the days I went to the gym with my football team to do extra work and spent the last half hour in the pool. The rest, with my training, was all "standard."

One of the main barriers associated with combining an elite athlete career and a degree in PASS was the negative impact of practical subjects on training and performance outside the university, as the activities within the degree could cause significant fatigue:

Pol: We used to have sessions to put training theory in practice on Fridays. And I remember that all the sessions involved maximal fitness tests: Cooper, Navette, Léger-Boucher. . . it was all about endurance. And. . . (blows loudly) it was pretty brutal. [. . .]. The thing is that it was all on top of the training I had to do anyway, it was like doubling the load. There were weekends when I was completely wiped out, knackered, and I would tell my coach "Look [coach's name], I don't know why. . .". But actually it was because I had just done a Cooper test to death in class.

Some ESAs also mentioned difficulties with certain practical subjects due to their high level of sport specialization:

Glòria: It may seem strange, but the subjects I found most difficult were the sports subjects [. . .]. For example, I found it really difficult to do team sports, anything that involved catching a ball. Those are the subjects I found most difficult, and those are the ones that you would normally say "well, they are the most fun", but I liked them the least, and found them to be the hardest.

The participants were also concerned about injury: "I felt really stiff. Of course, some of the sports-based subjects are demanding, almost dangerous, you know? Doing acrobatics. . . things I don't usually do to avoid getting injured" (Greta). Nonetheless, all the participants who suffered an injury during the transition period were injured while practicing their own sport, not at the faculty. "With these sports, especially judo, rugby, and handball, you can easily get injured. Obviously, there's a lot of contact, a

lot of sudden movements... But I have been lucky not to get injured" (Joaquim).

It is important to note that injuries were perceived a potential barrier to both athletic and academic development, as students' grades could be affected if they were unable to perform certain activities:

Raquel: There are always two sides, if you get injured, you hurt the team, you can't play, you can't train... But, then, there are your studies. I mean, everything is closely related. If I studied business administration, I could get injured and it would only affect me in sport, but in a degree like this... an injury makes you feel powerless in both areas.

Coaching staff outside the university may facilitate or hinder the successful combination of sport and studies. In an attempt to avoid potentially harmful situations, some of these agents tried to prevent their athletes from doing sport or physical activities at the faculty.

Martí: I remember that he (the coach) wasn't happy about anything related to contact sports, like judo, rugby, handball... It's true that you are more likely to get injured in all these sports, he wasn't happy at all.

Nevertheless, most coaches were sympathetic to the ESAs' situation and simply requested caution or, on occasions, adapted training loads in accordance with classroom activities:

Raquel: They didn't restrict us in any way, they know that our degree is what it is. For training they take into account what we are doing at university. For example, on Tuesdays we have practical classes on training theory and we do endurance tests, which are very demanding. And we train on Tuesdays too. The team knows this because we tell them, and they help us a little bit in that they don't push us so much that day, because they understand that this is what a PASS degree is like.

In some cases, some ESAs chose not to mention to their coaches that they were doing certain activities associated with a risk of injury at university to avoid being restricted:

Pol: If I had an artistic gymnastics exam or something like that... I would not tell him much about that either (laughs). I always think "best not tell him what you've done, because you already know what his answer will be."

The ESAs mobilized different resources to maintain a balance between the physical fatigue caused by their academic and athletic activities and to minimize situations with the greatest potential for injury. For example, they performed university activities with less intensity than required, negotiated a more discreet participation with their lecturers, or counted on the help of fellow students:

Cesc: I haven't stopped doing things because I have training... Well, at some point, and when I saw that the lecturer understood me better... "well look, today I'm going to stay seated because I have an important

competition in 2 days, and it wouldn't be good for me to be running up and down the track."

Greta: I played rugby and I liked it a lot. That said I was very careful when tackling and stuff, but when it came to running, feinting, doing the exercises... Here I was not afraid of contact, because my classmates know that I'm an elite athlete and they are very careful.

The ESAs mentioned that in most cases their lecturers were aware of their concerns about injury and about the consequences of becoming injured, and that they also knew that they would sometimes have to miss class or an exam due to their sporting commitments outside university. In general, the lecturers offered the possibility of changing certain academic activities and, within certain limits, they adapted the criteria for evaluating certain subjects.

Enric: I told the sports lecturers with whom I had to do practical classes that I was having an operation, that I would be away for 2 weeks and that I could attend the classes after that but not actually do the exercises or activities until the end of the academic year, because I would have to be in rehabilitation. And they helped me, they said "yes, no problem". Of course, most of the lecturers on the PASS degree have been elite athletes themselves, they can understand that.

There were also some, albeit fewer, mentions of negative experiences with lecturers:

Greta: I was injured during an emerging sports class [...]. The lecturer said "you have to do it, even my grandmother can do it". And I thought "come on, if the lecturer says this, knowing that as elite athletes we can have these injuries...". Luckily, a classmate said "don't worry, I'll do it for you". And well, when it came to practicing sport, a simulation of a tournament, I did nothing.

Some subjects in the PASS degree are run intensively over a few weeks and they represented a significant barrier for ESAs who did not have flexible training or competition schedules.

Carles: I wasn't able to participate in the intensive outdoor activity week. Not because I was injured, but because I couldn't afford to miss a week (of training).

The close links between the ESAs' athletic activities outside the university and the content of the degree was highlighted as a significant resource in terms of academic progress. However, it should be noted that the PASS degree has a multidisciplinary curriculum combining knowledge in high-performance sport, health, physical education, sports management, and leisure. Consequently, perceptions of the ease or difficulty of a particular subject varied according to individual preferences:

Joaquim: It might sound like a cliché, but it's easier to study what you like than what you don't. For example, last year I loved sports psychology and motor skills. They're subjects I really like, that have to do with education, and I found it easy to study them, to learn them. On the other

**TABLE 2 |** Main resources and barriers perceived.

	Levels of development	Resources	Barriers
General university transition issues	Athletic	Sports organizations with favorable training schedules	Competing and training at more than one level at the same time (junior and senior) Higher athletic demands
	Psychological	Time management and planning Ability to take difficult decisions Ability to negotiate	Feelings of stress, frustration Lack of time to study Lack of foresight, ineffective planning
	Psychosocial	Support from fellow students	
	Academic-vocational	Supportive lecturers Dual career assistance program	Greater academic demands Work commitments Unsupportive lecturers
	Financial	Acknowledgment of impossibility of making a living from sport	
PASS-specific transition issues	Athletic		Sport: overtraining, risk of injury
	Psychological	Ability to negotiate Taking it easy with the practical subjects	
	Psychosocial	Supportive coaching staff Support from fellow students	Unsupportive coaching staff
	Academic-vocational	Close link between sport and content of the degree Favorable legislation Majority presence of former (elite) athletes or other kinds of sports professionals among teaching staff	Practical subjects: overtraining, risk of injury Intensive nature of some subjects (e.g., week of outdoor activities)

hand, in secondary school, subjects like Catalan, Spanish, English... all that was much more difficult for me (Table 2).

### Transition Pathways

An empirical taxonomy of the transition pathways (i.e., a taxonomy grounded in empirical data) was identified based on the experiences reported by the ESAs and the priority they assigned to their athletic and academic roles. Three types of pathways were observed. In the first group, the ESAs followed a convergent path where they showed greater commitment to sport than education:

Gustau: Some people put their degree before sport, they miss many of the morning training sessions. But I've always put training before studying, but at the same time I try to do as much as possible for the degree.

Elite student-athletes on this convergent path perceived greater difficulties associated with the transition to university, although most of them successfully overcame these difficulties, mainly because they were studying a degree that was closely linked to their athletic activities:

Greta: I want to do things very well, but I can't spend as much time on my studies as I would really like to. It is like... I know I could do better, and I'm not doing better because I have a very time-consuming sport, and this is my priority.

Martí: The pressure starts to increase when you start university. But the truth is that, despite being the first year... as there are many practical subjects, there are

many sports... maybe that is why it didn't feel so hard, because I like it.

Nevertheless, despite attaching greater importance to the athletic domain, ESAs who chose this path showed conviction in terms of continuing their studies, as they were aware that having a university degree would be an important asset for them when it came to retiring from sport and pursuing other social and occupational activities.

Gustau: If you are involved in a minority sport, or are not competing at a very, very high level... having an ADO scholarship (scholarship from the Spanish Olympic Sports Association) and similar stuff that allow you to keep going, that allow you to live... well, you have to smarten up and continue with the degree. If I don't get a degree, what will become of me?

The second transition path followed was the parallel or balanced path, characterized by perceived equal commitment to the academic and athletic domains. This identity balance was indirectly evident in a number of comments, such as the one below, which also shows how strong commitment to both domains gives rise to feelings of stress:

Gerard: I felt very bad inside... I was always thinking "now I have to train, but I should also study, I can't just be training, I have to study and be able to go to university". This feeling of... if I was not able to do both things at the same time, that meant I would have to give up one or the other. This feeling of "I don't want to give either up, because I like them both"... I wanted to continue as far as I could.



The third path was a convergent path in which ESAs attached greater priority to their studies than to sport:

Joaquim: I have always thought that education was more important than sport. And if I am here, if I have come all the way from my home town to study this degree, then sport becomes secondary, doesn't it? If they told me "either you stop taking volleyball at university or we will not call you anymore, you will stop playing"... I would say that I'm not going to play with the hockey team anymore. I would either quit, or look for something else, I'm sure that there are other teams that would accept me and not cause any problems. But I would never give up a university subject.

In the cases mentioned above, the ESAs showed stable identities and commitments to the paths they had chosen. We also, however, identified what we term "fluid transition paths" in which ESAs attached varying importance to sport and studies depending on the situation. The following quotes provide examples of these trajectories. In the first case, the change was related to an opportunity to advance the athlete's career in a short period of time:

Martí: This year I have a more sports-oriented goal, I am looking for a big improvement. Because this year the World Roller Games are being held here in Barcelona. [...] It is a very important competition within the world of skating, within my sport. It's a kind of skating "Olympics", with 11 disciplines. And well, I decided that, since I'd performed well last year, had good results... I want to go one step further. [...] This year I am focusing more on the sports part.

We also observed that qualitative improvements in athletic performance and the consequences of these improvements, such as moving to a new club with a greater chance of success, can also change priorities:

Raquel: It's true that maybe I had stopped training so I could study, but that is on a general level, ok? In the final year of secondary school and during the university entrance exams. Because well, obviously at that time my studies were more important. In my case, studies have always come before sport. But now that I'm competing at this level, it could be said that the scales have been tipped to an equal position between education and sport.

The overlapping of transition to higher education and transition from junior to senior competition can also influence dual career paths, particularly for ESAs who perceive that the demands of the athletic transition cannot be overcome or are not worth overcoming.

Pol: The first and second years (at university) were the most conflictive in this regard, because I really, really, really focused on competition then. Now in the third year I have tried to prioritize my studies a little more, although I am still on the senior Catalan team. But I do try to prioritize my studies more (Figure 1).

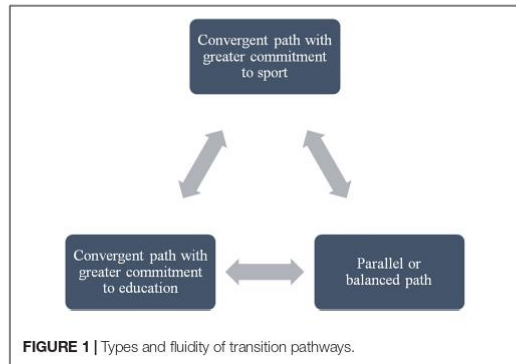


FIGURE 1 | Types and fluidity of transition pathways.

## DISCUSSION

To our knowledge, this is the first study to analyze dual careers within the framework of a university degree in PASS. The first aim of the study was to investigate the main perceptions associated with demands, barriers, and resources among ESAs during various phases of their transition from secondary school to a university degree in PASS. The second aim was to identify the transition pathways followed by the ESAs depending on the subjective importance they attached to sport and education. The main findings of our analysis showed that the close link between sport and the content of the degree was perceived as the participants' most relevant resource for overcoming the transition and continuing with their dual career. By contrast, the increased physical demands resulting from the practical side of the degree, together with other factors, such as the transition from junior to senior competition (e.g., higher training loads), represented the most significant barrier, as the risk of injury and overtraining had potentially negative effects for both academic and athletic performance. Lastly, we identified a taxonomy of the transition pathways pursued and observed variations in the importance the ESAs gave to the athletic and academic domains as they moved through the transition process. We termed this phenomenon "fluid transition pathways."

The resources mentioned by the ESAs in the athletic domain have already been identified in previous research and included belonging to a sports organization with compatible training schedules and studying, training, and living in close proximity (Guidotti et al., 2015; Guirola et al., 2016; Pérez-Rivasés et al., 2017). Although transition to higher education usually coincides with the transition from junior to senior competition, which in itself is a challenge (Torregrossa et al., 2016), we found that the ESAs interviewed had differing perceptions of their transition to university. The greatest barrier to pursuing an athletic career and completing a degree in PASS was having to do practical subjects as part of the degree as, supporting reports by Honta (2007), these were associated with a greater risk of suboptimal athletic performance and injury.

The participants showed a range of skills within the psychological domain that helped them cope with the demands

of transitioning from school to university, supporting findings of several European studies that have highlighted the importance of applying and improving these (and other) skills to achieve optimal dual career development among elite athletes in higher education. Key skills and competencies linked to successful dual career management (De Brandt et al., 2018), include self-discipline, effective time management, the ability to set priorities (Petrie and Stoeber, 1997; Geranosova and Ronkainen, 2015; Miró et al., 2018; Brustio et al., 2019), and career planning and exploration (Torregrossa et al., 2015; De Brandt et al., 2018; Miró et al., 2018; Gavala-González et al., 2019). In our series, most of the ESAs were already thinking about employment opportunities after university and after retirement from sport, and this was an important motivator for them. We also observed social intelligence competencies (De Brandt et al., 2018), such as the ability to communicate and negotiate with relevant agents in the academic and athletic environments (Aquilina, 2013) and the ability to seek and accept help from friends and/or classmates (Miró et al., 2018). Finally, we observed emotional competencies, such as the ability to manage stress due to the double demands of academic and athletic commitments (De Brandt et al., 2018). Our research shows how the ESAs gradually acquired some of these competencies as they progressed through the different phases of their transition, possibly explaining why the preparation and immersion phases were perceived as more challenging than the learning and adaptation phases (Giacobbi et al., 2004; Pérez-Rivasés et al., 2017). Brown et al. (2015) call this process “transition toward personal responsibility,” which occurs as an ESA accumulates experiences at university and learns the necessary codes, mechanisms, and competencies to progress in this setting. The main barriers that were identified were a lack of time, overlapping of academic and athletic schedules, high expectations in both these domains, and resulting stress (Giacobbi et al., 2004; Brown et al., 2015). Acquisition of stress and expectation management skills (De Brandt et al., 2018) can be essential, as even with good planning and organization, it is not easy to perform well as both an athlete and student (Gavala-González et al., 2019). Faced with the greater time investment required in both domains, most ESAs chose to prioritize the athletic domain, leaving them less time to study (Gavala-González et al., 2019). Contrasting with previous findings (McKenna and Dunstan-Lewis, 2004; Gavala-González et al., 2019), none of the ESAs in our study considered quitting their career as an athlete because of the demands they faced during transition to university.

In the psychosocial domain, the ESAs perceived their classmates as essential agents for facilitating the transition to university, supporting previous findings (Miró et al., 2018; Gavala-González et al., 2019). Understanding and support from the ESAs’ clubs and coaching staff, and interest in what they were doing, also was an important resource for balancing athletic and academic commitments (Giacobbi et al., 2004; Brown et al., 2015; Guirola et al., 2016). There was also a minority group of ESAs who perceived that sports agents sometimes acted as barriers, showing that

there is still a tendency in certain fields and/or in certain organizations to objectify their athletes, to see them as mere results-oriented commodities rather than complex individuals who feel, think, and develop in other life domains besides their sport (Barker-Ruchti et al., 2016). Finally, ESAs who moved far from their homes to study or train experienced more barriers in the psychosocial field, in particular feelings of loneliness, which were experienced with greater intensity in the immersion and learning phases, supporting previous findings (Tracey and Corlett, 1995; Gavala-González et al., 2019).

In the academic domain, the Spanish legislative framework for facilitating access to a university education for elite athletes was perceived as an important resource, again supporting previous findings (Aquilina and Henry, 2010). Other researchers in Europe have reported that participation in a dual career assistance program is a key resource throughout the transitional period, as it helps participants balance their academic and athletic commitments (Stambulova and Wylleman, 2014; Brown et al., 2015; Geranosova and Ronkainen, 2015; Mateu et al., 2018b). Tutors as both counselors and mediators are an essential part of these programs (McKenna and Dunstan-Lewis, 2004; Mateu et al., 2018b). Nevertheless, it should be noted that at our university, the faculty’s teaching staff is not obliged to participate in the dual career assistance program, as lecturers’ autonomy prevails over initiatives of this nature in the Spanish university system. Thus, even though most of the lecturers offered flexibility and were sympathetic to the ESAs’ situation (Brown et al., 2015; Guirola et al., 2016), conflicts and disagreements may occasionally arise between teaching staff and ESAs (Mateu et al., 2018a). While tutors can mediate in such situations, we also consider it important for ESAs to develop communication and negotiating skills to be able to manage potential conflicts themselves. Finally, while the similarity between the ESAs’ athletic activities and the content (and applicability) of the PASS degree was highlighted as a resource (Lupo et al., 2017a), the risk of training overload and injuries was shown as a potential major barrier to normal dual career development, supporting reports by Honta (2007).

In the financial domain, as most ESAs could not afford to make a living from their athletic activity, in either the short or long term (Guirola et al., 2016), they accepted that their education was important for their future. This would explain why even those with a stronger athletic identity showed commitment to their studies (Geranosova and Ronkainen, 2015; Gavala-González et al., 2019). We therefore understand that the ESAs’ limited capacity to accumulate economic capital from their athletic careers motivated them to pursue a dual career.

All the ESAs were very interested in succeeding both as an athlete and a student, which coincides with previous research studies such as that conducted by Lupo et al. (2017b) and Brustio et al. (2019). However, they chose different paths to achieve their goals (McKenna and Dunstan-Lewis, 2004), which is consistent with the work of Miró et al. (2018) and Pallarés et al. (2011) and, in our opinion,

would suggest that the ESAs had multidimensional identities characterized by different degrees of perceived priority attached to the academic and athletic domains. Furthermore, our results suggest that differing subjective importance attached to athletic and academic domains was not a determinant of perceived transition difficulties, possibly because of the already mentioned similarity between the content of the PASS degree and the existing knowledge and skills of the athletes (Honta, 2007). We also observed that different transition paths and hence different levels of commitment to academic and athletic domains can vary over time. We have called this phenomenon “fluid transition paths.” Our position thus coincides with that of Hodkinson and Sparkes (1997) in that we do not understand ESA careers as trajectories, in the more deterministic sense of the word, with clear start and end points, but rather as paths with different forks and events that affect decisions and life priorities over time.

We have addressed several aspects associated with transitioning from secondary school to university among a population of Spanish ESAs enrolled in a PASS degree. By providing a better understanding of this complex process, we hope not only to promote reflection in the academic environment but also to encourage the development of measures (establishment and/or improvement of dual career assistance programs, collaboration between universities and clubs, etc.) that could provide ESAs with a better chance of successfully developing and completing a dual career by enhancing the resources available to them and limiting, in so far as is possible, the barriers detected. This goes beyond just providing better academic schedules, which seems to be a good solution for the combination of sport and studies in the general group of Southern European elite student-athletes (Brustio et al., 2019). In the case, for example, of the obligation to complete certain practical subjects as part of the PASS degree, alternative forms of evaluation could perhaps be considered to help overcome this perceived barrier. In this regard, synergies between dual career assistance programs and other university initiatives for students with special education needs could be enhanced. Likewise, we recommended that young elite athletes still in secondary education, together with career guidance counselors, carefully weigh up the benefits and risks associated with pursuing a degree in PASS or similar. And finally, the development of key competences mentioned above (e.g., time management, expectation management, career planning, and stress management) is also an area on which sport psychologists and/or dual career support providers can focus in order to provide elite student-athletes with significant resources to deal with their transition.

The main limitation of our study, like most studies of the transitional experiences of elite athletes, is its retrospective design (Alfermann and Stambulova, 2007). This design means that there was only a single answer available for analysis and also entails a risk of recall bias. Perhaps a longitudinal study, such as the ones carried out by Torregrossa et al. (2015) or Pérez-Rivasés et al. (2017), would have enabled a more detailed analysis

of the phenomena studied and their respective complexities. Researchers should continue to investigate transitions to specific university degrees among elite athletes, but should ideally include several data collection points that reflect different moments in time. Different types of universities (e.g., public and private) might also be considered, as in Spain there are important differences between universities in terms of dual career assistance services as academic flexibility or economic support (López de Subijana et al., 2014). It would also be interesting to investigate the experiences of people who are forced to quit their academic or athletic careers during this transition period because they were unable to meet their dual obligations.

## CONCLUSION

We have described, for the first time, the experiences of ESAs during their transition from secondary education to a university degree in PASS. Through a thematic analysis of transcripts from semi-structured interviews, we identified a number of perceived demands, barriers, and resources. Having to perform at times risky or strenuous tasks as part of the practical subjects on the curriculum was perceived as an important barrier that could potentially impact both athletic and academic performance. It was not, however, perceived as being sufficiently serious to lead any of the ESAs to contemplate quitting either activity. The empirical taxonomy of the transition pathways pursued by ESAs studying a university degree in PASS, together with the fluidity observed between these pathways, is an important contribution of this study to the literature and our understanding of dual careers and educational transitions in this setting. Based on the above findings, we propose that educational institutions and/or sports organizations design or improve existing initiatives to facilitate the successful combination of an elite career in sport and successful completion of a university degree that is highly sought after by elite athletes in Spain.

## DATA AVAILABILITY STATEMENT

The datasets generated for this study will not be made publicly available. Complete interview transcripts could make participants identifiable. Requests to access the datasets should be directed to the corresponding author.

## ETHICS STATEMENT

This study was performed in compliance with the Declaration of Helsinki and was reviewed and approved by the Ethics Committee for Clinical Research of the Catalan Sports Council. Written informed consent was obtained from all participants before the interviews and each participant was treated in

accordance with the ethical principles of respect, confidentiality, and anonymity. The provisions of the Spanish Organic Law 15/1999, of December 13, on Personal Data Protection were met during and after the study.

## AUTHOR CONTRIBUTIONS

PM, AV, EI, and MT: study design. PM: data collection. PM, AV, EI, MT, and RM: data analysis and interpretation. MT and NS: critical friends. PM, AV, EI, MT, RM, and NS: manuscript preparation. AV: conceptualization and funding procurement. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

## REFERENCES

- Alfermann, D., and Stambulova, N. (2007). "Career transitions and career termination," in *Handbook of Sport Psychology*, eds G. Tenenbaum and R. C. Eklund (New York, NY: Wiley), 712–736. doi: 10.1002/9781118270011.ch32
- Álvarez, P. R., and López, D. (2012). Armonización entre proceso de aprendizaje y práctica deportiva en universitarios deportistas de alto nivel. *Cult. Cienc. Y Deporte* 7, 201–212. doi: 10.12800/ccd.v7i21.85
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*, 7th Edn, Washington, DC: American Psychological Association, doi: 10.1037/0000165-000
- Anyan, F. (2013). The influence of power shifts in data collection and analysis stages: a focus on qualitative research interview. *Q. Rep.* 18, 1–9.
- Aquilina, D. (2013). A study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. *Intern. J. Hist. Sport* 30, 374–392. doi: 10.1080/09523367.2013.765723
- Aquilina, D., and Henry, I. (2010). Elite athletes and university education in Europe: a review of policy and practice in higher education in the European union member states. *Intern. J. Sport Policy Polit.* 2, 25–47. doi: 10.1080/19406941003634024
- Barker-Ruchti, N., Barker, D., Rynne, S. B., and Lee, J. (2016). Learning cultures and cultural learning in high-performance sport: opportunities for sport pedagogues. *Phys. Educ. High Perform. Pedagog.* 21, 1–9. doi: 10.1080/17408989.2015.1072512
- Braun, V., Clarke, V., and Weate, P. (2016). "Using thematic analysis in sport and exercise research," in *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*, eds B. Smith and A. C. Sparkes (New York, NY: Routledge), 191–205.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., and Linder, D. E. (1993). Athletic identity: hercules' muscles or achilles heel? *Intern. J. Sport Psychol.* 24, 237–254.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., and Petitpas, A. J. (2000). "Self-identity issues in sport career transitions," in *Career Transitions in Sport: International Perspectives*, eds D. Lavallee and P. Wylleman (Morgantown, WV: Fitness Information Technology), 29–43.
- Brown, C. J., Webb, T. L., Robinson, M. A., and Cotgreave, R. (2018). Athletes' experiences of social support during their transition out of elite sport: an interpretive phenomenological analysis. *Psychol. Sport Exerc.* 36, 71–80. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.01.003
- Brown, D. J., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., et al. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychol. Sport Exerc.* 21, 78–90. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.04.002
- Brustio, P. R., Rainoldi, A., Mosso, C. O., López de Subijana, C., and Lupo, C. (2019). Italian student-athletes only need a more effective daily schedule to support their dual career. *Sport Sci. Health* 16, 177–182. doi: 10.1007/s11332-019-00594-6
- Chamorro, J. L., Torregrossa, M., Sánchez, D., and Amado, D. (2016). El fútbol dentro del campo y fuera de él. Desafíos en la transición a la élite. *Rev. Psicol. Dep.* 25, 81–89.
- Cox, R. H., Sadberry, S., McGuire, R. T., and McBride, A. (2009). Predicting student athlete career situation awareness from college experiences. *J. Clin. Sports Psychol.* 3, 156–181. doi: 10.1123/jcsp.3.2.156
- Crilly, N., Blackwell, A. F., and Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli. *Q. Res.* 6, 341–366. doi: 10.1177/1468794106065007
- De Brandt, K. (2017). *A Holistic Perspective On Student-Athletes' Dual Career Demands, Competencies And Outcomes*, Doctoral dissertation, Vrije Universiteit Brussel, Brussels.
- De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrossa, M., Schipper-Van Veldhoven, N., Minelli, D., Defruyt, S., et al. (2018). Exploring the factor structure of the dual career competency questionnaire for athletes in European pupil- and student-athletes. *Intern. J. Sport Exerc. Psychol.* doi: 10.1080/1612197X.2018.1511619
- Gavala-González, J., Castillo-Rodríguez, A., and Fernández-García, J. C. (2019). Dual career of the U-23 Spanish canoeing team. *Front. Psychol.* 10:1783. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01783
- Geranosova, K., and Ronkainen, N. (2015). The experience of dual career through Slovak athletes' eyes. physical culture and sport. *Stud. Res.* 66, 53–64. doi: 10.1515/pccsr-2015-0005
- Giacobbi, P. R., Lynn, T. K., Wetherington, J. M., Jenkins, J., Bodendorf, M., and Langley, B. (2004). Stress and coping during the transition to university for first-year female athletes. *Sport Psychol.* 18, 1–20. doi: 10.1123/tsp.18.1.1
- Gledhill, A., and Harwood, C. (2015). A holistic perspective on career development in UK female soccer players: a negative case analysis. *Psychol. Sport Exerc.* 21, 65–77. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.04.003
- Guidotti, F., Cortis, C., and Capranica, L. (2015). Dual career of European student-athletes: a systematic literature review. *Kinesiol. Slov.* 21, 5–20.
- Guirola, I., Torregrossa, M., Ramis, Y., and Jaenes, J. C. (2016). Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. *Rev. Andaluza Med. Del Dep.* 11, 12–17. doi: 10.1016/j.ramd.2016.08.002
- Hodkinson, P., and Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *Br. J. Sociol. Educ.* 18, 29–44. doi: 10.1080/0142569970180102
- Honta, M. (2007). Organizing the dual sporting-social project for high-level athletes in France: the difficulties of learning collective action. *Intern. Rev. Sociol. Sport* 42, 133–148. doi: 10.1177/1012690207084748
- Huang, C.-J., Chou, C.-C., and Hung, T.-M. (2016). College experiences and career barriers among semi-professional student-athletes: the influences of athletic identity and career self-efficacy. *Career Dev. Intern.* 21, 571–586. doi: 10.1108/CDI-09-2015-0127
- Iribar, A. (2003). *La otra Carrera De Los Deportistas*. Madrid: El País.
- Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: a prospective study. *Psychol. Sport Exerc.* 8, 85–99. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.03.003

- Lavallee, D., and Robinson, H. K. (2007). In pursuit of an identity: a qualitative exploration of retirement from women's artistic gymnastics. *Psychol. Sport Exerc.* 8, 119–141. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.05.003
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., and Guba, E. G. (2011). "Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited," in *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Edn, eds N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (London: Sage), 97–128.
- López de Subijana, C., Mascaró, F., and Conde, E. (2014). Los servicios de asesoramiento a deportistas de élite en las universidades españolas. *Kronos* 13, 1–9.
- Lupo, C., Mosso, C. O., Guidotti, F., Cugliari, G., Pizzigalli, L., and Rainoldi, A. (2017a). Motivation toward dual career of Italian student-athletes enrolled in different university paths. *Sport Sci. Health* 13, 485–494. doi: 10.1007/s11332-016-0327-4
- Lupo, C., Mosso, C. O., Guidotti, F., Cugliari, G., Pizzigalli, L., and Rainoldi, A. (2017b). The adapted Italian version of the baller identity measurement scale to evaluate the student-athletes' identity in relation to gender, age, type of sport, and competition level. *PLoS One* 12:e0169278. doi: 10.1371/journal.pone.0169278
- Mateu, P., Vilanova, A., Andrés, A., and Inglés, E. (2018a). Más allá de la carrera deportiva. Satisfacción percibida por estudiantes-deportistas sobre un programa universitario de apoyo a la carrera dual. *Rev. Española Educ. Física Dep.* 421, 49–58.
- Mateu, P., Vilanova, A., and Inglés, E. (2018b). Análisis de las características organizativas de los programas de apoyo a estudiantes-deportistas de élite en el sistema universitario de Cataluña. *Movimiento* 24, 1205–1218. doi: 10.22456/1982-8918.8223
- McKenna, J., and Dunstan-Lewis, N. (2004). An action research approach to supporting elite student-athletes in higher education. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 10, 179–198. doi: 10.1177/1356336X04044070
- Miró, S., Pérez-Rivasés, A., Ramis, Y., and Torregrossa, M. (2018). ¿Compaginar o elegir? La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Rev. Psicol. Dep.* 27, 59–68.
- Naphy, D. J. (2016). *Understanding The First-Year Student Athlete Experience At Rowan University: A Qualitative Approach*. Doctoral dissertation, Rowan University, Glassboro, NJ.
- Pallarés, S., Azócar, F., Torregrossa, M., Selva, C., and Ramis, Y. (2011). Modelos de trayectoria deportiva en waterpolo y su implicación en la transición hacia una carrera profesional alternativa. *Cult. Cienc. Dep.* 6, 93–103. doi: 10.12800/ccd.v6i17.36
- Pérez-Rivasés, A., Torregrossa, M., Pallarés, S., Viladrich, C., and Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Rev. Psicol. Dep.* 26(Suppl. 3), 102–107.
- Petitpas, A. J., Brewer, B. W., and Van Raalte, J. L. (2009). "Transitions of the student-athlete: theoretical, empirical, and practical perspectives," in *Counseling and Psychological Services For College Student-Athletes*, ed. E. F. Etzel (Morgantown: Fitness Information Technology), 283–302.
- Petrie, T. A., and Stoeber, S. (1997). Academic and non-academic predictors of female student athletes' academic performances. *J. Coll. Stud. Dev.* 38, 599–608.
- Pink, M., Lonie, B., and Saunders, J. (2018). The challenges of the semi-professional footballer: a case study of the management of dual career development at a Victorian Football League (VFL) club. *Psychol. Sport Exerc.* 35, 160–170. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.12.005
- Ronkainen, N. J., Kavoura, A., and Ryba, T. V. (2015). A meta-study of athletic identity research in sport psychology: current status and future directions. *Intern. Rev. Sport Exerc. Psychol.* 9, 45–64. doi: 10.1080/1750984X.2015.1096414
- Royal Decree 971/2007 (2007). *On high level and high performance athletes Official Bulletin of Spain (BOE, 177)*. Available online at: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/25/pdfs/A32240-32247.pdf> (accessed October 10, 2018).
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counsel. Psychol.* 9, 2–18. doi: 10.1177/001100008100900202
- Serra, P., Soler, S., Camacho-Miñano, M. J., Rey-Cao, A., and Vilanova, A. (2019). Gendered career choices: paths toward studying a degree in physical activity and sport sciences. *Front. Psychol.* 10:1986. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01986
- Sparkes, A. C., and Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods In Sport, Exercise And Health. From Process To Product*. Abingdon: Routledge.
- Stambulova, N. (2003). "Symptoms of a crisis-transition: a grounded theory study," in *Svensk Idrottspsykologisk Förening*, ed. N. Hassmen (Örebro: Örebro University Press), 97–109.
- Stambulova, N. (2016). "Athletes' transitions in sport and life: positioning new research trends within the existing system of athlete career knowledge," in *Routledge International Handbook of Sport Psychology*, eds R. J. Schinke, K. R. McGannon, and B. Smith (New York, NY: Routledge), 519–535.
- Stambulova, N., Alftmann, D., Statler, T., and Côté, J. (2009). ISSP position stand: career development and transitions of athletes. *Intern. J. Sport Exerc. Psychol.* 7, 395–412. doi: 10.1080/1612197X.2009.9671916
- Stambulova, N., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., and Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychol. Sport Exerc.* 21, 4–14. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.009
- Stambulova, N., Pehrson, S., and Olsson, K. (2017). Phases in the junior-to senior transition of Swedish ice hockey players. From a conceptual framework to an empirical model. *Intern. J. Sports Sci. Coach.* 12, 231–244. doi: 10.1177/1747954117694928
- Stambulova, N., and Wylleman, P. (2014). "Athletes' career development and transitions," in *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology*, eds A. Papaioannou and D. Hackfort (London: Routledge), 603–618.
- Stambulova, N., and Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: a state-of-the-art critical review of the European discourse. *Psychol. Sport Exerc.* 42, 74–88. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.11.013
- Taylor, J., and Ogilvie, B. C. (1994). A conceptual model of adaptation to retirement among athletes. *J. Appl. Sport Psychol.* 6, 1–20. doi: 10.1080/10413209408406462
- Tekavc, J., Wylleman, P., and Ceciej Erpiš, S. (2015). Perceptions of dual career development among elite level swimmers and basketball players. *Psychol. Sport Exerc.* 21, 27–41. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.03.002
- Torregrossa, M., Chamorro, J. L., and Ramis, Y. (2016). Transición de junior a senior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Rev. Psicol. Aplic. Dep. Ejerc. Fis.* 1, 1–10. doi: 10.5093/rpaf2016a6
- Torregrossa, M., Ramis, Y., Pallarés, S., Azócar, F., and Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: a qualitative longitudinal study. *Psychol. Sport Exerc.* 21, 50–56. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.03.003
- Tracey, J., and Corlett, J. (1995). The transition experience of first-year university track and field athletes. *J. Fresh. Year Exp.* 7, 82–102.
- Vilanova, A., and Puig, N. (2017). Olympic athletes' job Market entry strategies. A typology. *Rev. Intern. Sociol.* 75:98. doi: 10.3989/ris.2017.75.2.15.98
- Wylleman, P., Reints, A., and De Knop, P. (2013). "Athletes' careers in Belgium. A holistic perspective to understand and alleviate challenges occurring throughout the athletic and post-sport career," in *Athletes' Careers Across Cultures*, eds N. Stambulova and T. V. Ryba (New York, NY: Routledge), 31–42.

**Conflict of Interest:** The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Copyright © 2020 Mateu, Inglés, Torregrossa, Marques, Stambulova and Vilanova. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.





