

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO Elit-in EN ATLETAS
MEXICANO-ESPAÑOLES DE ALTO RENDIMIENTO**

PRESENTA

ORLANDO REYES HERNANDEZ

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

ENERO 2023

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA CULTURA FISICA



TESIS

Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento

PRESENTA

ORLANDO REYES HERNÁNDEZ

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

Directores de Tesis*

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Dr. Alejandro García Mas

Co-directora de tesis

Dra. Jeanette M. López Walle

San Nicolas de las Garza, Nuevo León

ENERO 2023

*Co-tutela doctoral y Convenio de doble titulación entre la Universidad Autónoma de Nuevo León, México y la Universidad de las Islas Baleares, España. 26 de octubre del 2021.

VoBo. DE TESIS

DR. JORGE ISABEL ZAMARRIPA RIVERA
SUBDIRECTOR DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
P r e s e n t e.-

Por medio de la presente, hacemos de su conocimiento que el (la) C. Orlando Reyes Hernández con no. de matrícula 1880583 ha concluido su trabajo de tesis titulado “Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento” exitosamente, por lo que autorizamos inicie los trámites de titulación. En la siguiente página encontrará el listado con firmas de los miembros del jurado para el examen.

A t e n t a m e n t e
COMITÉ TUTORIAL



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera



Dr. Francisco Danjel Espino Verdugo



Dra. María Salette Marentes Castillo

Dr. Enrique Cantón Chirivella
Universitat de València
Presidente



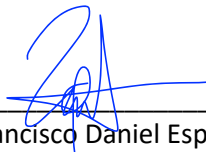
Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera
Universidad Autónoma de Nuevo León
Secretario



Dra. María Salette Marentes Castillo
Universitat de València
Vocal 1



Martha Ornelas Contreras
Universidad Autónoma de Chihuahua
Vocal 2



Dr. Francisco Daniel Espino Verdugo
Universidad Autónoma de Nuevo León
Vocal 3



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Universidad Autónoma de Nuevo León
Suplente



MPD. Orlando Reyes Hernández

EXPONE:

1. Que esta tesis es un compendio de trabajos publicados y aceptados para su publicación,
2. Que las referencias completas de dichos trabajos son:

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Ponseti, F. J., & Garcia-Mas, A. (2022). Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas. *Retos* 46, 653-661. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94123>

Reyes-Hernández, O.; Tristán, J.; López-Walle, J.M.; García-Mas, A. (2021). Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes. *Sustainability*, 13, 648-660. <https://doi.org/10.3390/su13020648>

En San Nicolás de los Garza, N.L., a 3 de septiembre 2022



MPD. Orlando Reyes Hernández

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, Profesor Titular de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral "Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento", bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Ponseti, F. J., & Garcia-Mas, A. (2022). Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas. *Retos* 46, 653-661. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94123>

Reyes-Hernández, O.; Tristán, J.; López-Walle, J.M.; García-Mas, A. (2021). Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes. *Sustainability*, 13, 648-660. <https://doi.org/10.3390/su13020648>



En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Dr. Alejandro Garcia Mas, Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de las Islas Baleares, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral "Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento", bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Ponseti, F. J., & Garcia-Mas, A. (2022). Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas. *Retos* 46, 653-661. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94123>

Reyes-Hernández, O.; Tristán, J.; López-Walle, J.M.; García-Mas, A. (2021). Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes. *Sustainability*, 13, 648-660. <https://doi.org/10.3390/su13020648>



En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Dr. Alejandro Garcia Mas

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Dra. Jeanette M. López Walle, Profesor Titular de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral "Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento", bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Ponseti, F. J., & Garcia-Mas, A. (2022). Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas. *Retos* 46, 653-661. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94123>

Reyes-Hernández, O.; Tristán, J.; López-Walle, J.M.; García-Mas, A. (2021). Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes. *Sustainability*, 13, 648-660. <https://doi.org/10.3390/su13020648>



En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Dra. Jeanette M. López Walle

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Dr. Francisco Javier Ponseti Verdaguer, Profesor Titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de las Islas Baleares, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral “Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”, bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Ponseti, F. J., & Garcia-Mas, A. (2022). Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas. *Retos* 46, 653-661. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94123>

PONSETI
VERDAGUER
FRANCISCO JAVIER
- 43007952E

Firmado digitalmente por
PONSETI VERDAGUER
FRANCISCO JAVIER -
43007952E
Fecha: 2022.09.05
14:18:34 +02'00'

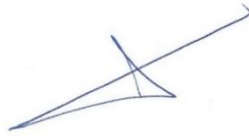
En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Dr. Francisco Javier Ponseti Verdaguer

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Dr. Antonio Núñez Prats, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral “Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”, bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>



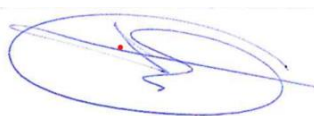
En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Dr. Antonio Núñez Prats

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Mtro. José Viñas Rodríguez, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral “Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”, bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>



En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Mtro. José Viñas Rodríguez

INFORME DEL COAUTOR DE LOS ARTÍCULOS

Mtro. Santiago Reyes Díaz, doy mi conformidad para que Orlando Reyes Hernández presente los artículos abajo reseñados, en su tesis doctoral “Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”, bajo la modalidad de compendio de publicaciones, con el compromiso de no presentar estos artículos como parte de otra tesis doctoral. Del mismo modo, que el doctorando es el autor principal de la investigación presentada en los artículos que componen la tesis.

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & Garcia-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>



En San Nicolás de los Garza, N. L., a 3 de septiembre de 2022.

Mtro. Santiago Reyes Díaz

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como director de Tesis de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del alumno: MPD. **Orlando Reyes Hernández**, titulado “**Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Director de tesis doctoral

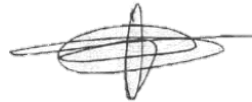


Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera

Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, N.L. diciembre, 2022

Dr. Alejandro García Mas, como director de Tesis de la Facultad de Psicología de la Universidad de las Islas Baleares, acredito que el trabajo de tesis doctoral del alumno: MPD. **Orlando Reyes Hernández**, titulado “**Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. Alejandro García Mas

Director de tesis doctoral



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera

Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, N.L. diciembre, 2022

Dra. Jeanette M. López Walle, como co-directora de Tesis de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del alumno: MPD. **Orlando Reyes Hernández**, titulado “**Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dra. Jeanette M. López Walle
Co-directora de tesis doctoral



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, N.L. diciembre, 2022

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez y Alejandro García Mas como directores de Tesis y la **Dra. Jeanette López Walle** como co-directora, acreditan que el trabajo de tesis doctoral del alumno: MPD. **Orlando Reyes Hernández**, titulado **“Implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Universidad Autónoma de
Nuevo León, México
Director de tesis doctoral



Dr. Alejandro García Mas
Universidad de las Islas
Baleares, España
Director de tesis doctoral



Dra. Jeanette M. López Walle
Universidad Autónoma de
Nuevo León, México
Co-directora de tesis doctoral



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, N.L. diciembre, 2022

“implementación del proyecto Elit-in en atletas mexicano-españoles de alto rendimiento”

Presentado por:

Orlando Reyes Hernández

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:

ENRIQUE|
CANTON|
CHIRIVELLA

Firmado digitalmente
por ENRIQUE|CANTON|
CHIRIVELLA
Fecha: 2022.12.14
08:47:18 +01'00'

Dr. Enrique Cantón Chirivella
Universitat de València
Presidente



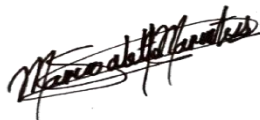
Dra. Martha Ornelas Contreras
Universidad Autónoma de Chihuahua
Vocal 2



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera
Facultad de Organización Deportiva,
UANL
Secretario



Dr. Francisco Daniel Espino Verdugo
Facultad de Organización Deportiva,
UANL
Vocal 3



Dra. María Salette Marentes Castillo
Universitat de València
Vocal 1



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Facultad de Organización Deportiva,
UANL
Suplente



Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, N.L. diciembre, 2022

Agradecimientos

Seré breve, ya que algo que creo que me caracteriza ser de pocas palabras.

En primer lugar y como siempre, agradecer a mi familia porque me han acompañado en este viaje llamado vida y han depositado primero su fe y después su esperanza en mí.

En segundo, lugar a mis profesores y amigos, el Dr. Alex, el Dr. Tristán y la Dra. Jeanette, de no ser por ellos, estas palabras jamás habrían sido escritas. Gracias por las gestiones, el apoyo y por haberme impulsado, prometo que verán los frutos de todo el esfuerzo durante estos años. El haberme puesto sobre hombros de gigantes tal y como lo hizo Newton me ha permitido ver y llegar mucho más lejos de lo que algún día imaginé.

A las amistades que hice durante el doctorado tanto en México como en España, sinceramente no me atrevo a dar nombres por temor a que se me pase alguno, así que, si algún día alguno de ellos lee este trabajo y estos agradecimientos, sepan que están incluidos aquí.

Asimismo, a todas las organizaciones involucradas en los tres artículos que gracias a su financiamiento logramos publicar este trabajo, el CONACyT, PAICYT y ERASMUS por medio del programa ELIT-in y SIDFOOT.

Por último, y como siempre lo digo, a aquellos que no menciono en los párrafos anteriores, pero que directa o indirectamente influyeron en mí durante este proceso. Gracias por aportar a mi desarrollo personal y profesional.

Resumen

Esta tesis está compuesta por tres artículos originales relacionados con las habilidades blandas aprendidas en el alto rendimiento, así como por otras variables que influyen en el rendimiento deportivo. El primer artículo describe el proceso de consolidación del proyecto ELIT-in, el cual tiene el objetivo de promover y apoyar el desarrollo de competencias transversales en los deportistas de élite para prepararlos en su transición al ámbito laboral. Dentro de la formación del proyecto se creó un Programa de Formación e-Learning llamado "ELIT-in A road to the future", el cual está compuesto por siete habilidades que son reconocidas por empleadores como relevantes. Asimismo, se creó el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento con una versión para deportistas y una para empleadores, el cual mide las habilidades aprendidas en el alto rendimiento y que pueden transferirse al campo laboral. El objetivo del segundo artículo fue validar en el contexto mexicano el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas, a través de dos estudios. Los resultados del estudio 1, mostraron una fiabilidad y validez de constructo adecuada, con una estructura unifactorial. Mientras que, en el estudio 2 los resultados arrojaron una equivalencia de medida entre hombres y mujeres. Además, de que confirmaron de forma cuantitativa y cualitativa las habilidades que los deportistas consideraban como más y menos importantes para trasladarse al campo laboral. Por último, el objetivo del tercer artículo fue evaluar la interrelación entre las dinámicas de equipo desde dos perspectivas (Como jugador y Como si fuera entrenador) con los tipos de motivación y los factores de ansiedad en deportistas universitarios. Los resultados mostraron índices de ajuste adecuados para ambos modelos, así como cinco efectos indirectos, dos de ellos entre las dinámicas de equipo desde ambas perspectivas con la ansiedad somática y la desconcentración, teniendo como mediador la motivación autónoma y; los otros tres entre las dinámicas de equipo desde ambas perspectivas con la ansiedad somática, preocupación y desconcentración, teniendo como mediador la motivación controlada.

Palabras clave: Cuestionario, propiedades psicométricas, habilidades blandas, alto rendimiento, dinámicas de equipo, motivación y ansiedad.

Abstract

This thesis is composed of three original articles related to the soft skills learned in high performance, as well as other variables that influence sports performance. The first article describes the consolidation process of the ELIT-in project, which objective to promote and support the development of transversal competencies in elite athletes to prepare them for their transition to the workplace. As part of the project's formation, an eLearning Training Program called "ELIT-in A road to the future" was created, which is composed of seven skills that are recognized by employers as relevant. In addition, the Skills Learned in High Performance Sport Questionnaire was created with a version for athletes and one for employers, which measures the skills learned in high performance that can be transferred to the workplace. The objective of the second article was to validate in the Mexican context the Learned Skills Questionnaire in High Performance Sport in its athletes' version, through two studies. The results of study 1 showed adequate reliability and construct validity, with a unifactorial structure. While in study 2 the results showed equivalence of measurement between men and women. In addition, quantitatively and qualitatively confirmed the skills that athletes considered most and least important for transferring to the workplace. Finally, the aim of the third article was to evaluate the interrelation between team dynamics from two perspectives (As a player and As if I were a coach) with the types of motivation and anxiety factors in college athletes. The results showed adequate fit indices for both models, as well as five indirect effects, two of them between team dynamics from both perspectives with somatic anxiety and deconcentration, having autonomous motivation as mediator and; the other three between team dynamics from both perspectives with somatic anxiety, worry and deconcentration, having controlled motivation as mediator.

Keywords: Questionnaire, psychometric properties, soft skills, high performance, team dynamics, motivation and, anxiety.

Tabla de contenido

Introducción	1
Marco Teórico	9
Evidencia empírica	23
Habilidades blandas	25
Dinámicas de equipo y motivación	25
Dinámicas de equipo y ansiedad	27
Motivación y ansiedad	28
Dinámicas de equipo, motivación y ansiedad	29
Método	30
Artículo 1	32
Artículo 2	52
Artículo 3	75
Discusión general	101
Conclusiones generales	105
Anexos	120

Introducción

Introducción

Durante los últimos años, ha habido un incremento sustancial en investigaciones referentes a la Carrera Dual (CD), la cual es definida como la integración del deporte con los estudios o bien con el trabajo (Stambulova & Wylleman, 2014), y que además puede brindar múltiples beneficios para las personas que la practican, relacionados con la salud, entorno social, financiero, etc (Harrison et al., 2020), estos beneficios no solo se presentan durante la carrera deportiva, sino que también una vez finalizada esta, es decir, en la transición fuera del deporte (Comisión Europea, 2007, 2012). El combinar de forma óptima el deporte y los estudios ayudará a las personas que practican CD a lograr sus objetivos tanto académicos como deportivos, así como vivir una vida privada satisfactoria, ayudándolos a mantener su salud y bienestar (Stambulova, et al., 2015).

Sin embargo, el practicar una CD puede llegar a causar algunas dificultades debido a la alta exigencia que esto representa, puesto que el estar estudiando, tratando de mantener buenas notas, así como el estar al pendiente de los entrenamientos puede producir problemas tales como, agotamiento, angustia psicológica (Rosen, et al., 2016; Sorkkila, et al., 2017), agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Félix-Mena, et al., 2021; Tutte, & Reche, 2016).

En este sentido, y con el fin de evitar algunas problemáticas relacionadas con la CD podemos encontrar investigaciones que proponen asesorías para los estudiantes-deportistas (Álvarez, P. & López, D., 2013; López de Subijana et al., 2015; Miró et al., 2017; Pallarés et al., 2011; Torregrosa et al., 2004; Vilanova, & Puig, 2013) con el fin de ayudarlos a compaginar los estudios con el deporte y potenciar su rendimiento en estos ámbitos, así como el desarrollo de habilidades que les faciliten su transición al campo laboral.

Por otro lado, un tema de suma importancia y en el que también se ha hecho hincapié es en el retiro deportivo en deportistas profesionales, ya que en ocasiones este retiro suele ser no planificado (transición no normativa, Stambulova, 2000) debido a lesiones o bien por decisiones del club (Del Pan, 2019), acarreando ciertas

dificultades en la transición que tienen estos atletas una vez que se retiran, encontrando dentro de estas dificultades sentimientos de nostalgia (Del Pan, 2019, Díaz, 2017), además de argumentar el haber vivido un proceso largo de adaptación a la vida fuera del deporte (Del Pan, 2019).

Por otro lado, además de las problemáticas anteriormente mencionadas por el retiro deportivo, los deportistas deben enfrentarse a otro aspecto importante que es la transición al mercado laboral. Esta transición se dificulta aún más para aquellos deportistas que practicaron una trayectoria deportiva lineal (Pallarés et al., 2011), es decir, que invirtieron gran parte de su tiempo y esfuerzos al deporte. Como principal problemática que los deportistas encuentran en su inserción al campo laboral es la falta de experiencia (Del Pan, 2019; Díaz, 2017), y la falta de reconocimiento de su carrera deportiva como experiencia laboral (Del Pan, 2019), ya que actualmente esta última no es muy tomada en cuenta por las empresas.

Asimismo, otra de las razones fundamentales por la que la investigación de la transición al mercado laboral de los deportistas ha estado creciendo es que, además de los beneficios que obtienen al practicar deporte, también les permite desarrollar ciertas habilidades que no son exclusivas de la escuela o la familia (Salazar et al., 2016) y que difícilmente pueden desarrollarse en otras áreas. Estas habilidades son denominadas habilidades para la vida y pueden ser de tipo conductuales, cognitivas, interpersonales e intrapersonales y que una vez desarrolladas en el deporte pueden transferirse y aplicarse en entornos no deportivos (Danish et al., 2004). Esta transferencia puede entenderse como:

El proceso continuo mediante el cual un individuo desarrolla o aprende e interioriza un activo personal (es decir, habilidad psicosocial, conocimiento, disposición, construcción o transformación de la identidad) en el deporte y luego experimenta un cambio personal a través de la aplicación del activo en uno o más dominios de la vida más allá del contexto donde se aprendió originalmente (Pierce et al., 2016). Es decir, que el deporte no solo se trata de ganar campeonatos, sino que también aporta en otras áreas de la vida que permite a los deportistas desarrollarse de una mejor manera.

Por otro lado, el deporte profesional o de alta competición, ayuda a desarrollar en el deportista una serie de habilidades personales que les ayudan a cumplir sus objetivos deportivos, además estas habilidades a su vez son valoradas altamente por los empleadores (Goudas et al., 2015), ya que a su vez favorecen el desarrollo de una función laboral y la integración en equipos multidisciplinarios (Pallarés et al., 2011). Estas habilidades podrían ayudar a resolver la problemática de la falta de experiencia y el reconocimiento de la carrera deportiva mencionado anteriormente como una barrera en la transición del retiro deportivo al mercado laboral.

La posesión de estas habilidades intra e interpersonales son esenciales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito en el lugar del trabajo (Kechagias, 2011). Por otro lado, las habilidades blandas o habilidades para la vida se pueden aprender de manera efectiva en un ambiente de entrenamiento, pero este aprendizaje puede ser disminuido o erosionado en un ambiente operacional, donde se necesita un apoyo continuo y constante para integrar cambios (Gibb, 2014).

En el ámbito deportivo dichas habilidades son indispensables para variables tales como la cohesión, ayudando a una mejor integración de los miembros del equipo; la motivación, ayudándolos a conseguir los objetivos individuales y de equipo; la ansiedad, desarrollando estrategias para resolver ciertas problemáticas, etc.

Asimismo, además de poseer ciertas habilidades, también es importante tomar en cuenta que para desarrollar una CD equilibrada y gestionar las situaciones que se puedan encontrar durante la misma (por ejemplo, las transiciones de carrera) se debe tomar en cuenta el modelo propuesto por Wylleman y Lavalle (2004). Este modelo es visto desde un enfoque holístico y se ha utilizado para explicar las transiciones normativas a las cuales los atletas se enfrentan a lo largo de su carrera deportiva, en el cual se toman en cuenta cuatro niveles: el nivel atlético, individual, psicosocial y académico/vocacional (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Un modelo de desarrollo en las transiciones que enfrentan los atletas a nivel atlético, individual, psicosocial y académico/vocacional (Wylleman & Lavallee, 2004).

Edad	10	15	20	25	30	35
Nivel atlético	Iniciación	Desarrollo	Maestría	Discontinuidad		
Nivel psicológico	Infancia		Adolescencia		Adultez (Juventud)	
Nivel psicosocial	Padres Hermanos Compañeros	Compañeros Entrenador Padres	Pareja Entrenador	Familia (entrenador)		
Nivel académico/vocacional	Educación primaria	Educación secundaria - Preparatoria	Educación universitaria	Entrenamiento vocacional Ocupación profesional		

Como podemos observar en la Tabla 1 el primer nivel es el atlético, este nivel presenta las distintas etapas y transiciones que enfrentan los deportistas a lo largo de su carrera, las cuales son la iniciación, desarrollo, maestría y la etapa de discontinuidad que nos muestra que el deporte competitivo puede llegar a ser un proceso relativamente largo. El segundo nivel es el psicológico, el cual muestra las etapas de desarrollo tales como la infancia, la adolescencia y la edad adulta (joven), esta última reflejando el final de la carrera deportiva. El tercer nivel es el psicosocial, este presenta los distintos personajes que influyen en la carrera deportiva, tales como la familia, compañeros, entrenador-deportista, la pareja y otras relaciones interpersonales significativas para los atletas. El último nivel es el académico/vocacional, en este se incluyen la transición a la educación primaria/secundaria, la etapa de educación secundaria/preparatoria, la transición a la educación superior y la transición a la formación profesional y/o una ocupación profesional (estas también pueden ocurrir a una edad más temprana dependiendo la situación del deportista).

Una vez detallados los puntos anteriores es que podemos comprender de mejor manera lo que viven los atletas a lo largo de su carrera deportiva.

Es por esta razón y con base a los argumentos anteriores, que el **objetivo general** es identificar las competencias transversales que predominan en el contexto

deportivo mexicano dentro de ambientes duales, así como relacionar las principales variables psicológicas que influyen en los equipos deportivos.

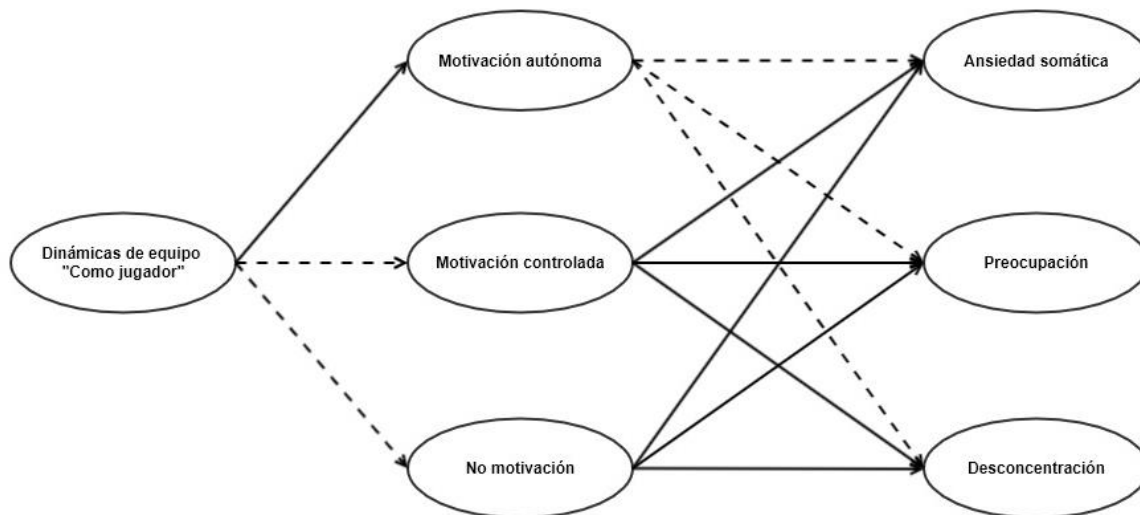
Asimismo, para poder cumplir con el objetivo general, se plantean tres **objetivos específicos** correspondientes a cada uno de los artículos que componen esta tesis:

- El primero de ellos titulado *El proyecto Erasmus+ Elit-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”*, en el cual se da a conocer el proceso de formación del proyecto financiado por Erasmus llamado Elit-in, el cual tiene como objetivo promover la educación en el deporte a través de un enfoque basado en el desarrollo de habilidades, así como apoyar la implementación de las Directrices de la Unión Europea sobre Carreras Duales en deportistas, y que como productos tiene la creación de un cuestionario que evalúa habilidades que empleadores consideran como relevantes, así como una página web mediante la cual se puede acceder a la plataforma online *Elit-in A road to the future* y que permite acceder a un curso con siete de las habilidades que tanto deportistas como empleadores consideraron como más importantes para transferir al campo laboral.
- Una vez dado a conocer el proyecto a través del cual se construyó un cuestionario para medir las habilidades que los deportistas desarrollan a lo largo de su carrera deportiva, el segundo artículo titulado *Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas*, tuvo como objetivo validar el cuestionario pero ahora en el contexto mexicano, para ello se realizaron dos estudios, en el primero de ellos se examinó la fiabilidad y la estructura factorial del cuestionario, mientras que en el segundo se analizó la invarianza factorial en función del género, esto para demostrar y corroborar la fiabilidad y validez del cuestionario.
- Finalmente, una vez revisadas las habilidades que pueden desarrollarse a lo largo de la carrera deportiva y que pueden ayudar la mejora del rendimiento deportivo por medio de las dinámicas de equipo y otras variables relevantes, en el tercer artículo titulado *Team dynamics perceptions, Motivation, and Anxiety in university athletes*, se comprobó un modelo de ecuaciones estructurales que vinculó a las dinámicas de equipo desde dos perspectivas (como jugador y como si fuera el

entrenador) con dos de las variables más importantes y estudiadas en el ámbito de la psicología del deporte, la motivación y la ansiedad (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1.

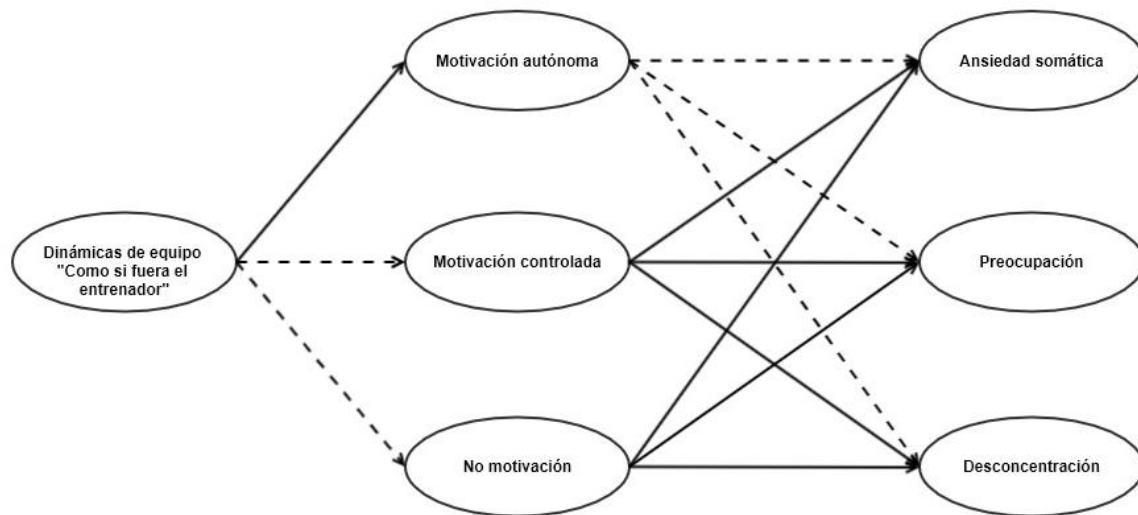
Representación del modelo estructural hipotetizado de las dinámicas de equipo desde la perspectiva "Como jugador".



Nota. Las líneas continuas representan relaciones positivas y las líneas punteadas representan relaciones negativas.

Figura 2.

Representación del modelo estructural hipotetizado de las dinámicas de equipo desde la perspectiva “Como si fuera entrenador”.



Nota. Las líneas continuas representan relaciones positivas y las líneas punteadas representan relaciones negativas.

Por último, es importante mencionar que, las características intrínsecas de la población con carrera dual, tanto desde el punto de vista deportivo como académico, señalan que las variables psicológicas que tienen mayor prevalencia son las que se estudian en el tercer artículo -ansiedad, motivación, dinámicas de equipos de trabajo y/o deportivos- y que por lo tanto son las que poseen mayor probabilidad de interactuar con las habilidades blandas que se han puesto en evidencia en los dos estudios anteriores.

Marco Teórico

Marco teórico

Con el fin de explicar la importancia de la transferencia de habilidades aprendidas en el deporte de alto rendimiento a otras áreas de la vida es importante conocer cómo es que la evolución del concepto de inteligencia nos ha llevado hasta ellas o a lo que hoy en día conocemos como soft skills o habilidades para la vida.

Es por ello por lo que, comenzamos con Binet y Simon (1904), ya que ellos fueron de los primeros autores en tratar de medir las capacidades intelectuales por medio de una escala con el fin de detectar si un niño era normal o sufría alguna deficiencia mental sin importar el origen de este y sin interesarse por realizar un pronóstico sobre el resultado de estos niños. Dentro de esta evaluación clasificaban a los niños como anormales en dos categorías: los retrasados de inteligencia y los inestables; los segundos, no presentaban una inferioridad intelectual, sino que carecían de cierta moralidad siendo su inteligencia afectada por su carácter. Es por ello, que por medio de esta escala introdujeron el concepto de edad mental, argumentando que si un niño podía resolver problemas para su edad entonces tenía su misma edad mental, caso contrario, que, si no podría resolverlos, entonces se diagnosticaba con retraso mental, es decir que su edad mental era inferior a su edad cronológica, afirmando así que una sensación o una percepción, son manifestaciones intelectuales tanto como lo es el razonamiento.

Sin embargo, debido a que la inteligencia posee diferentes grados de desarrollo dependiendo la edad, no se puede diagnosticar correctamente a los sujetos de esta forma. Por ejemplo, si un niño de diez años con edad mental de ocho no es lo mismo que un niño con ocho años con seis años de edad mental pese a que ambos poseen dos años de retraso. Es por ello, que, debido a estos problemas con el diagnóstico, Stern (1911) introdujo el concepto de coeficiente intelectual, el cual se obtiene multiplicando la edad mental en meses por 100 y dividiendo el resultado por la edad cronológica también expresada en meses, estandarizando los 100 puntos como casos normales, casos inferiores como retrasados o por debajo de la media y puntuaciones más altas como superiores o encima de la media.

Por su parte, anteriormente Spearman (1904) había propuesto que lo que él llama la inteligencia general se correlaciona con las habilidades mentales específicas. Después de haber afirmado esto, y, para ampliar y comprender de mejor forma esta afirmación, posteriormente, propuso dos factores de inteligencia, el primero de ellos llamado factor general o factor G, el cual es llamado así, ya que, aunque varía libremente de individuo a individuo, sigue siendo el mismo para cualquier individuo con respecto a todas las habilidades correlacionadas. Mientras que, el segundo de ellos es el llamado factor específico o factor S, que, al igual que el factor G, no solo varía de un individuo a otro, sino que también lo hace para cualquier individuo de cada habilidad a otra (Spearman, 1927). Sin embargo, aunque ambos factores ocurren en cada habilidad, no necesariamente son igualmente influyentes en cada una de ellas.

Más adelante, Thurstone (1934) menciona que la formulación de Spearman respecto a la inteligencia es inadecuada para el problema de la multidimensionalidad de las capacidades mentales. Asimismo, afirma que la multidimensionalidad de la mente debe reconocerse antes de que se pueda avanzar hacia el aislamiento y la descripción de habilidades separadas.

Este cambio de paradigma implica el paso desde un concepto de inteligencia única, muy relacionada con el rendimiento académico -y que planteaba muchas dificultades de evaluación transculturalmente o para predicción de rendimiento psicomotor- hacia un concepto de inteligencia mucho más modular, funcional y relacionado con la interacción de la persona y el ambiente que le rodea (ya sea cultural o social). Asimismo, con el desarrollo de la teoría -como veremos más adelante- aparece la capacidad de aprendizaje y mejora de habilidades que tienen menor expresión en cada persona, y, posteriormente, la transferencia de esa habilidad aprendida en una determinada situación, a otra en la que se necesita o se puede adaptar mejor.

Por otro lado, Thurstone menciona que cuando las habilidades mentales han sido definidas en términos de un gran número de pruebas elementales para cada habilidad, será de considerable interés determinar experimentalmente hasta qué

punto el entrenamiento de una habilidad se transfiere a otra habilidad y relacionar tales efectos de transferencia con las conocidas correlaciones entre las habilidades que apuntaba Spearman.

En otras palabras, afirmó que las habilidades intelectuales humanas son diversas, y estableció su teoría multifactorial de la inteligencia (1935) que se enfoca en las siete habilidades mentales primarias diferentes. Afirmó que cada individuo posee diferentes niveles de estos siete factores, y estos niveles no dependen unas de otras, y cada una de estas habilidades puede evaluarse por separado. Para ello, desarrolló una escala para poder evaluarlas (Thurstone, 1943).

En esta misma línea de argumentación teórica respecto a la inteligencia y las habilidades humanas, Howard Gardner (1983) argumentaba que los métodos para evaluar la inteligencia no eran lo suficientemente precisos como para poder valorar el verdadero potencial de los individuos. Asimismo, afirmaba que había evidencias contundentes sobre la existencia de distintas competencias intelectuales humanas parcialmente autónomas, o como él las llama "inteligencias humanas".

Asimismo, menciona que cada vez era más difícil negar la existencia de al menos algunas inteligencias parcialmente independientes entre sí, ya que las personas y las culturas podrían adaptarlas y combinarlas en una variedad de formas adaptativas. Es por ello, que propone que estas inteligencias operan en armonía en la vida cotidiana de los individuos que esa podría ser la razón por la que su autonomía no es visible.

Asimismo, estas inteligencias ayudaran a los individuos a desempeñarse correctamente en las distintas áreas de su vida. Una vez que estas inteligencias se ponen en práctica, se dice que el o los individuos poseen habilidades para realizar cierta tarea.

La evolución de estos conceptos anteriores conduce a la idea de las habilidades humanas. Así, una habilidad es definida como un "comportamiento bien organizado y dirigido a un objetivo que se adquiere a través de la práctica y se realiza con economía de esfuerzo" (Proctor & Dutta, 1995, p.18).

Posteriormente, el concepto de habilidad ha ido evolucionando, dejando de ser genérico y siendo más específico, prueba de esto es la definición que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mencionando que las habilidades son “características individuales que impulsan al menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico (productividad), que pueden medirse significativamente (medibilidad) y que son maleables a través de cambios e inversiones ambientales (maleabilidad)” (OCDE, 2016, p. 34).

Por otro lado, el deporte puede proporcionar un foro maravilloso para que los jóvenes aprendan sobre sí mismos y adquieran habilidades que pueden ayudarlos a lo largo de la vida (Petitpas et al., 2005), ya que pueden transferirse al ámbito académico (Petitpas, 2004) o a otras áreas fuera del deporte (Weiss et al., 2016). Así como también se ha demostrado que desarrollar habilidades para la vida ayuda a mejorar el éxito deportivo (Gould et al., 2007)

Asimismo, existen habilidades aprendidas en el deporte de alto rendimiento que pueden ser transferidas y aplicables a otro espacio distinto al que se aprendieron, tales como el trabajo o incluso en otras áreas de la vida (Petitpas et al., 1992).

Por otro lado, existen las llamadas *soft skills* o habilidades blandas, este tipo de habilidades no son aprendidas en un ambiente escolar, sino que son aprendidas con poca información de manera formal, pero que es altamente enfocada y relevante, aunada a mucha experiencia en el mundo real y a una práctica dentro y fuera de la zona de confort. Este tipo de habilidades requiere continua y oportuna, retroalimentación, que sea relevante y constructiva de otras personas, donde las actitudes y sus consecuencias puedan ser observadas y comprendidas (McGurk, 2010). Este tipo de habilidades intra e interpersonales son esenciales para el desarrollo personal pueden adquirirse/desarrollarse mediante esfuerzos de capacitación adecuados, y también pueden combinarse para lograr resultados complejos (Kechagias, 2011).

Este tipo de habilidades manejan una relación simbiótica con las habilidades duras que son necesarias para realizar un trabajo, es decir, son un complemento

(Jackson, 2009). Asimismo, el poseer este tipo de habilidades podría ayudar a mejorar el desempeño laboral, impulsando así el éxito en el trabajo (Gibb, 2014; Kechagias, 2011; Vera, 2016).

Tal y como hemos revisado en los conceptos anteriores este tipo de habilidades pueden aprenderse en ambientes no formales tal y como puede ser el deporte. De hecho, en los últimos años se han realizado diversos estudios respecto al aprendizaje de este tipo de habilidades en personas que practican una carrera dual (Miró et al., 2017; Pallarés et al., 2011). Este tipo de personas son aquellas las cuales estudian y hacen deporte o bien trabajan y hacen deporte (Stambulova & Wylleman, 2014). Por lo que Stambulova et al. (2015) mencionan que la combinación del deporte y los estudios de forma equilibrada ayudará a los deportistas a lograr sus objetivos tanto académicos como deportivos, permitiéndoles vivir una vida privada satisfactoria, así como mantener una buena salud y bienestar.

Además, estas habilidades al ser desarrolladas dentro del entorno deportivo son importantes para los deportistas para afrontar las dificultades que se encuentran (como la del COVID 19), y no solo eso, sino que también son necesarias para el desarrollo de ciertas variables psicológicas (Clemente-Suárez et al., 2020; Fuentes-García, 2020; Leguizamo et al., 2021).

Una de esas variables es la motivación la cual ha sido participe de diversas definiciones, coincidiendo gran parte de ellas en la intensidad y dirección del comportamiento o del esfuerzo tal y como apuntan Weinberg y Gould (1995). La motivación nos ayuda a entender por qué los individuos realizan ciertas acciones en distintos ámbitos de la vida (Balaguer et al., 2011) y al motivo por el cual se realiza la práctica deportiva (Castillo & Balaguer, 2001; Castillo et al., 2007; Palou, et al., 2005).

Para describir un poco más lo que es la motivación, es necesario hablar acerca de la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés; Ryan & Deci, 2000a).

La SDT examina el crecimiento psicológico, el compromiso y el bienestar por medio de la influencia de las condiciones biológicas, sociales y culturales, y si estas

se mejoran o debilitan tanto de forma general como de forma específicas (Ryan & Deci, 2017). Además, plantea que las personas poseen distintos niveles de motivo y de orientación, por lo que se podría decir que, la motivación manifiesta porque los individuos realizan ciertas conductas (Ryan & Deci, 2000a).

Según la SDT, específicamente la Teoría de la Integración Organísmica existen diversos tipos de motivación que representan formas cualitativamente diferentes en las que se puede regular un comportamiento. La teoría propone que estas formas de regulación se encuentran en un continuo (Tabla 2), presentando la regulación completamente no autodeterminada hasta la completamente autodeterminada (Deci & Ryan, 1985a, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Por un lado (Ver Tabla 2) tenemos a la no motivación, que hace referencia a la falta de intención y sentido para actuar (Deci & Ryan, 1985b), argumentando que las personas con este tipo de motivación no valoran la actividad que realizan (Ryan, 1995), ya sea porque no se siente competente para realizarla (Bandura, 1986), o porque cree que no producirá el resultado que desea (Seligman, 1975).

Mientras que, del lado contrario, tenemos a la motivación intrínseca, este tipo de motivación se considera como la más autodeterminada y en la que el individuo realiza una actividad por sus inherentes satisfacciones a buscar la novedad y el desafío, así como a ampliar y seguir ejercitando sus capacidades, etc (Ryan & Deci, 2000b).

Por otro lado, la motivación extrínseca hace referencia al rendimiento de una actividad para lograr un resultado separable, lo que la permite contrastar con la motivación intrínseca, ya que la actividad se realiza para la satisfacción inherente de la actividad, aunque la motivación extrínseca varía en cuanto a su autonomía (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997).

Asimismo, existen las llamadas conductas extrínsecamente motivadas, consideradas como menos autónomas y que son reguladas de forma externa, completando así el camino del continuo de autodeterminación que existe entre la no motivación y la motivación intrínseca.

Este tipo de conductas externas están compuestas por la regulación externa, la cual implica participar en un comportamiento solo para satisfacer presiones externas o para obtener recompensas impuestas externamente. También tenemos a la regulación introyectada, la cual conlleva incluir este tipo regulación dentro de uno mismo, pero a su vez implica no aceptarla como propia totalmente. Este tipo de regulación implica conductas que son llevadas a cabo con el fin de evitar la culpa o la ansiedad o bien para beneficios del ego.

Otro tipo de regulación más autodeterminada es la regulación identificada, la cual implica otorgarle un valor de forma consciente a un comportamiento o a un ajuste de la conducta, de modo que esta es aceptada o se considera personalmente importante. Por último, tenemos a la más autónoma de las regulaciones que forma parte de la motivación externa, la regulación integrada. Este tipo de regulación ocurre cuando las regulaciones identificadas se aceptan totalmente por el yo, ya que estas han sido evaluadas e introducidas dentro del sistema de valores y necesidades del individuo. (Ryan & Deci, 2000b).

Tabla 2.

El continuo de autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, el locus de causalidad, y los procesos correspondientes (Ryan & Deci, 2000b).

Conducta	No autodeterminado		Autodeterminado			
	No motivación	Motivación extrínseca	Motivación autónoma		Motivación intrínseca	
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad percibido	Impersonal	Externa	Algo externa	Algo interna	Algo interna	Interna
Proceso regulatorio relevante	Sin intención, sin valor, incompetencia, falta de control	Obediencia, recompensas externas y castigos	Autocontrol, implicación al ego, recompensas internas y castigos	Importancia personal, valoración consciente	Congruencia, consciencia, síntesis con el Yo	Interés, disfrute, satisfacción inherente

Dicho esto, también podemos hablar de que la SDT reconoce dos tipos de motivación: motivación autónoma y motivación controlada. La motivación autónoma está compuesta por la regulación intrínseca y por los dos tipos de motivación externa más autodeterminadas como lo son la regulación integrada y la regulación identificada. Mientras que la motivación controlada está compuesta por la regulación externa y la regulación introyectada (Deci & Ryan, 2008).

La SDT también propone que los tipos de motivación pueden llegar a tener consecuencias positivas y/o negativas para los individuos dependiendo del grado de implicación que estos tengan dentro de una actividad. Esto quiere decir que, las regulaciones más autónomas tenderán a mostrar un funcionamiento positivo mayor y de ajuste personal que las regulaciones menos autónomas (Deci & Ryan, 2000).

Asimismo, en el ámbito deportivo se ha demostrado que el estar motivado autónomamente se asocia con la salud y el bienestar (Ryan & Deci, 2002) y con una mejor valoración sobre ellos mismos y una mayor satisfacción en sus vidas mejorando su autoestima (Balaguer et al., 2008). Mientras que, del lado contrario el estar motivado de forma controlada, así como el no estar motivado puede estar relacionado emociones negativas, tal y como lo es la ansiedad (López et al., 2011; Pineda-Espejel et al., 2015).

El concepto de ansiedad fue definido por Spielberg (1966), pero no fue hasta Martens (1977) que se desarrolló este concepto específicamente para el deporte. Martens menciona que los deportistas tienen la tendencia a presentar ansiedad antes o durante la competencia. Posteriormente, Martens et al. (1990) plantearon que la ansiedad competitiva además de evaluar elementos somáticos también debía hacerlo con elementos cognitivos, para lo cual desarrolló la Teoría Multidimensional de la Ansiedad. Dicha teoría plantea que, si bien los elementos somáticos y cognitivos coexisten e interactúan dentro del individuo, su naturaleza es distinta y debe ser medida por separado.

Mientras la ansiedad somática es un estado emocional inmediato caracterizado por la aprensión y la tensión asociados a la activación del organismo que se produce en situaciones de competencia, la ansiedad cognitiva es el

componente mental de la ansiedad y es causado por expectativas negativas sobre el éxito o por una autoevaluación negativa (Martens, 1990).

Posteriormente, Smith et al., (1990) demostraron que el instrumento utilizado para medir la ansiedad a través del modelo Multidimensional (Martens, 1977) mide la ansiedad somática, no así la ansiedad cognitiva específica del deporte, por lo que, Smith et al., (2006) profundizaron en el tema de la ansiedad cognitiva desarrollando un instrumento fiable y que además de medir la ansiedad somática, también mide la ansiedad cognitiva, proponiendo que esta se manifiesta en forma de preocupación y desconcentración.

Como hemos visto hasta ahora, el entorno deportivo se presta para observar factores situacionales y conductuales, no solo a nivel individual, sino colectivo. Es por ello por lo que un tema importante a nivel colectivo son las dinámicas de equipo.

Este término fue utilizado por Kurt Lewin (1939) para nombrar ciertos fenómenos que se llevan a cabo dentro de un grupo. Cirigliano y Villaverde (1966) mencionan que "la dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc." (p. 64). Esto implica que la dinámica de los grupos se refiere a lo que sucede dentro de ellos, es decir, a la interacción que se da entre los miembros del grupo.

Las dinámicas de equipo han sido estudiadas desde el punto de vista de la psicología social, haciendo hincapié en la participación de los miembros del equipo en la toma de decisiones y en las ventajas que los individuos tienen al cooperar dentro de sus grupos (Cartwright & Zander, 1971).

Es a través de esta ventaja que tienen de participar los miembros que hace que el grupo se reúna para realizar una tarea en común y trabajen en conjunto para poder lograrla. El logro de los objetivos del grupo estará determinado en la medida

en que la dirección y la fuerza de sus comportamientos estén dirigidos hacia la misma (Lewin, 1973).

Por otro lado, las dinámicas de equipo también han sido estudiadas en el ámbito deportivo. Sin embargo, las dinámicas internas psicológicas de los equipos se han centrado en marcos teóricos inconsistentes, ocasionando una afectación a los fundamentos teóricos, así como a la intervención aplicada en la búsqueda de mantener o mejorar el rendimiento de los equipos (Taylor & Brown, 1979). Es por ello que, con el fin de dar respuesta a estas problemáticas, Olmedilla et al. (2016) propusieron un modelo que combina cinco marcos conceptuales principales relacionados con la dinámica psicológica del equipo cooperativo. Dichos marcos teóricos son: la coordinación, cohesión, cooperación, integración e identificación (ver *Figura 3*). Se presentan en forma piramidal ya que se van presentando de forma jerárquica, una vez que un equipo presente los cinco marcos teóricos en su conjunto obtendrá una dinámica capaz de mejorar el rendimiento colectivo.

Figura 3.

Modelo jerárquico piramidal para la dinámica psicológica en equipos cooperativos (Olmedilla et al., 2016).



La coordinación se entiende como esa disponibilidad de las acciones de los miembros del equipo, que combinadas pueden resultar en la consecución de objetivos de forma más efectiva. Para que este objetivo se cumpla, deben combinarse tres factores, tipo, momento y lugar, por lo que, dicho en otras palabras, la coordinación implicaría disponer las acciones de los miembros del equipo de modo que el tipo de acción o acciones se lleven a cabo en el momento y lugar correctos. Para ello, conseguir una acción de equipo puede requerir que cada miembro del equipo emprenda un tipo de acción concreto (Eccles, 2010).

También tenemos a la cohesión definida por Festinger et al. (1950), como la suma de todas las fuerzas que influyen en que un grupo se mantenga unido. Por otro lado, Carron et al. (2002) definen la cohesión como un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros, en la que se destacan dos categorías diferenciadas: los aspectos sociales y los aspectos de la tarea del grupo.

El tercer concepto es la cooperación, esta es vista como un proceso social, el nivel de cooperación se evalúa y se recompensa a través del rendimiento obtenido de forma colectiva a través de la consecución de objetivos (Coakley, 1994).

Asimismo, la cooperación se compone de dos factores básicos, el primero es llamado cooperación disposicional incondicionada, en donde los deportistas muestran tendencia o disposición a cooperar de forma más o menos incondicional. Mientras que la segunda es la cooperación disposicional condicionada y esta muestra la tendencia o disposición de los deportistas a cooperar en función de los objetivos que se quieran conseguir (García-Mas, 2001; García-Mas et al., 2006)

Por último, tenemos dos conceptos ligados a una teoría como lo son la integración y la identificación. Ambos conceptos se basan en la teoría de la identificación social definida por Tajfel (1981) como “aquella parte del concepto de uno mismo que tiene un sujeto derivado de su conocimiento de pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el valor y la importancia emocional unidos a dicha pertenencia” (p. 68). Posteriormente, Turner (2010) postuló que esta identidad social

era de ser necesariamente entendida de forma diferente cuando se refería a relaciones grupales interactivas producidas dentro del propio grupo y no en su relación con otros grupos o el contexto social, en este caso estaríamos hablando de identidad grupal.

Las principales premisas de la Teoría de la Identidad Social son que: a) la persona está motivada para crear y mantener un concepto positivo de sí mismo, y b) este deseo de positivismo se extiende a la evaluación de los grupos sociales de los que forma parte (Tajfel, 1981). Tomando estas premisas en conjunto, se desprende que los sujetos actuarán más favorablemente hacia los miembros de su grupo (al que se hace referencia como grupo excluyente) y / o discriminarán a los miembros de otros grupos (a los que se hace referencia como grupos ajenos) (Tajfel, 1981; Tajfel et al., 1971).

Una vez descritos estos cinco marcos conceptuales por los cuales está compuesto el modelo jerárquico piramidal (Olmedilla, et al., 2016), cabe mencionar que dicho modelo está compuesto por cuatro factores que conforman la meta-dinámica psicológica que busca dar respuesta a las deficiencias en la calidad explicativa de esta teoría anteriormente mencionados, ya que la mayor parte del tiempo los líderes son analizados por separado de los miembros del equipo (Edwards, 1991).

El primero de ellos, la Cooperación Global, este factor cubre los cinco conceptos de manera igualitaria; el segundo, es el Crecimiento Personal, este factor indica que el miembro o gerente del equipo apunta a su realización personal y/o su crecimiento profesional a través de su trabajo en el equipo; el tercero es la Cooperación Emocional, este factor indica que una persona trabaja en equipo, o la entrena, debido a las emociones positivas que conlleva su trabajo dentro del equipo. Finalmente, el cuarto es la Cooperación Condicional, este factor indica que un miembro de un equipo o un gerente de equipo considera su trabajo en el equipo como instrumental, principalmente para lograr sus propios objetivos, cualesquiera que fueran. A través de estos cuatro factores se desarrolló un instrumento el cual mide la dinámica de los equipos a través de dos perspectivas “Como jugador” y

“Como si fuera el entrenador” (Ruíz-Barquín, et al., 2017). No obstante, para efectos de esta investigación, utilizaremos las dinámicas de equipo como un factor único.

Por medio del instrumento creado a través este modelo, se trata de explicar hasta qué punto un equipo de trabajo tiene una orientación homogénea en la visión del trabajo colectivo de sus miembros, así como saber si los miembros del equipo y el personal tienen un ajuste interno entre sus creencias sobre el trabajo del equipo cuando lo observan con la visión de un gerente y cuando lo hacen desde el punto de vista de un miembro del equipo (Gilbert, et al., 2015; Round et al., 1987). Todo esto con el fin de proporcionar información clara y precisa sobre las características psicológicas de los miembros del equipo, para que los entrenadores puedan manejarlos de la manera más efectiva. Asimismo, estos factores explican completamente un conocimiento implícito y latente sobre las motivaciones de las personas para formar parte y/o administrar equipos orientados al desempeño.

A continuación, y con el fin de justificar tanto la perspectiva Como jugador y Como si fuera entrenador, debemos hablar de dos teorías mediante las cuales se fundamenta: la teoría del ajuste y la disonancia cognitiva.

La teoría del ajuste del trabajo (Dawis et al., 1964, 1968; Lofquist & Dawis, 1969) proporciona un modelo para conceptualizar la interacción entre individuos y entornos laborales. Es decir, se basa en el concepto de ajuste de la persona y el ambiente (P-E, por sus siglas en inglés [Person-Environment]). El ajuste, denominado "correspondencia", se define en términos de la interacción entre la personalidad del trabajo y el ambiente de trabajo. La correspondencia es una relación recíproca en la que la personalidad y el entorno laboral responden mutuamente con el individuo cumpliendo los requisitos del entorno laboral y el entorno laboral cumpliendo los requisitos del individuo. El proceso continuo y dinámico por el cual el individuo busca lograr y mantener correspondencia con el ambiente de trabajo se llama ajuste de trabajo. Por lo tanto, los resultados del ajuste laboral son una función de la correspondencia trabajo / personalidad-trabajo / entorno.

Por otro lado, la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957) se centra en la idea de que si una persona sabe varias cosas que no son psicológicamente consistentes entre sí, intentará, en una variedad de formas, hacerlas más consistentes. Es decir, que si dos elementos de información que psicológicamente no encajan estos tendrían una relación disonante entre sí. Estos elementos de información pueden ser sobre comportamiento, sentimientos, opiniones, entorno, etc.

La existencia de la disonancia, siendo psicológicamente incómoda podría llegar a causar un cierto grado de ansiedad, o bien podría motivar a la persona a tratar de reducir la disonancia y lograr la consonancia.

Es decir, la disonancia cognitiva podría llegar a generar ansiedad o convertirse en un estado motivador, dependiendo de las expectativas que tenga una persona. Dichas expectativas ser generarán en gran medida por la cantidad de experiencias acumuladas a lo largo de nuestras vidas. Cuando tal expectativa no se cumple, ocurre la disonancia. Por ejemplo, un deportista que ha sido constante en sus entrenamientos y que se ha preocupado por todos los aspectos que influyen en su rendimiento (físico, técnico, táctico y psicológico) esperaría obtener mejores resultados en la competencia que cualquiera de sus compañeros que hizo todo lo contrario a él. Sin embargo, si sucediera lo contrario, existiría una disonancia entre estos dos datos, aunque por supuesto, como ya se mencionó anteriormente, esto dependerá de las expectativas de la propia persona. Asimismo, alguien que es muy seguro de sí mismo puede esperar tener éxito en lo que sea que haya intentado, mientras que alguien que tiene una baja opinión de sí mismo podría esperar fracasar. En estas circunstancias, lo que produciría disonancia para una persona podría producir consonancia para otra.

Evidencia empírica

A continuación, se muestra la evidencia empírica de las investigaciones previas que han analizado la relación entre las variables del presente trabajo de investigación.

Como parte de los proyectos que se han implementado para apoyar a los deportistas de alto rendimiento podemos encontrar los siguientes:

El proyecto “Be a Winner In elite Sport and Employment before and after athletic Retirement” (B-WISER, 2018), cuyo objetivo es facilitar la empleabilidad de los deportistas activos, retirados y con empleo después de su carrera deportiva. Además de eso, también brinda asesoría a proveedores de apoyo profesional dual para comprender mejor las competencias y dar una asesoría de calidad a deportistas con carrera dual.

Asimismo, podemos encontrar el Australian Institute of Sport (<https://www.ais.gov.au/>), el cual tiene como objetivo mejorar la salud y el bienestar de los australianos y construir comunidades más fuertes a través de la participación y el compromiso con el deporte. Todo esto trabajando junto con la industria del deporte y la comunidad en general para defender el papel que puede desempeñar el deporte en la participación de todos los australianos, independientemente de su edad, raza, género, antecedentes culturales y capacidad física.

También podemos encontrar el UK Sports Institute (<https://www.uksport.gov.uk>), cuya misión es trabajar en asociación para llevar el deporte olímpico y paralímpico en el Reino Unido a un éxito de clase mundial, asumiendo múltiples responsabilidades, logrando a través de ellas conseguir apoyos en beneficio de los deportistas del Reino Unido.

Del mismo modo, hay programas que asesoran a los deportistas con carrera dual tales como el Tutoresport-UAB (<https://www.uab.cat/tutoresport/>), el cual es un programa de tutela académica dirigido a deportistas de alto nivel que estudian en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicho programa dio inicio el curso 1996-1997, desde entonces ha contado con la participación de tutores y estudiantes de distintas facultades de esa universidad de forma ininterrumpida.

Por otro lado, también se encuentra el Esport-Estudis, el cual fue inspirado por el Tutoresport-UAB. Este es un programa de apoyo académico para estudiantes-deportistas de élite del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), centro de Barcelona. Este programa se consolidó en el año 2014 y se creó con el propósito de facilitar la compaginación de los estudios universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con la carrera en la élite deportiva.

Habilidades blandas

Con respecto a instrumentos que miden las habilidades adquiridas en el deporte podemos encontrar el Dual Career Competency Questionnaire for Athletes (DCCQ-A; De Brandt et al., 2018) el cual mide las percepciones de los atletas sobre la importancia y posesión de competencias en la carrera dual en una escala tipo Likert de 5 puntos. Para la validación de este cuestionario participaron 3.350 atletas de 15 a 26 años ($M = 18.6$, $SD = 2.5$) de nueve países europeos. Dicho cuestionario dio como resultado un cuestionario de cuatro factores (gestión de la carrera dual, planificación de carrera, conciencia emocional, e inteligencia social y adaptabilidad) de 29 ítems con propiedades psicométricas satisfactorias: $\chi^2(296) = 2699$, $RMSEA = .049$, $CFI = .952$, $TLI = .934$. Asimismo, se obtuvieron puntajes de consistencia interna adecuados para el cuestionario de forma general ($\alpha = 0,91$) y sus cuatro factores ($\alpha = 0,75-87$).

Por otro lado, también encontramos el Cuestionario de Competencias de Deportistas para la Empleabilidad (ACQE; Smismans et al., 2021). Para la validación del cuestionario participaron 954 sujetos ($M = 26.74$, $SD = 9.90$). El cuestionario consta de 28 ítems divididos en cuatro factores, los cuales son: Gestión de carrera y estilo de vida, Comunicación de Carrera, Resiliencia de carrera, y Compromiso y flexibilidad de carrera. Dicho cuestionario obtuvo puntajes aceptables: $\chi^2(272) = 1036$, $RMSEA = .055$, $CFI = .957$, $TLI = .94$. Asimismo, se obtuvieron valores de consistencia interna de .71 a .85 entre los cuatro factores.

Dinámicas de equipo y motivación

Cooperación y motivación

Ponseti et al. (2016) realizaron un estudio en el cual analizaron la relación entre los niveles de motivación autodeterminada y los factores de cooperación deportiva en 270 jóvenes deportistas. Los datos fueron analizados por medio de una red bayesiana para conocer las relaciones de dependencia e independencia probabilística de las seis variables estudiadas. Los resultados indicaron que la cooperación incondicional y la motivación extrínseca son las variables

probabilísticamente más independientes, y la motivación intrínseca depende directamente de las otras dos. La cooperación y la motivación condicional tienen los valores de probabilidad más bajos. Al final concluyeron que la cooperación y la motivación extrínseca son las dos raíces de la dinámica del equipo, como variables no relacionadas.

Cohesión y motivación

En una investigación realizado por Conde et al. (2015) se estudió la relación entre la motivación, las lesiones, la cohesión grupal y el sexo, sobre el compromiso deportivo, esto en 146 jugadores universitarios de futbol en donde los resultados respecto a la relación entre la cohesión y la motivación arrojaron una influencia positiva y significativa entre ambas.

Garcia-Calvo et al. (2008) establecieron una relación entre la motivación y la cohesión, en la cual participaron 492 jugadores de futbol pertenecientes a las categorías infantil, cadete y juvenil con edades entre 13 y 19 años. Los resultados mostraron relaciones positivas entre la cohesión y la motivación intrínseca y la motivación extrínseca identificada. Asimismo, se obtuvieron relaciones negativas entre la cohesión grupal y la motivación extrínseca introyectada, externa y no motivación.

Por otro lado, Behnam y Taghizadeh (2018) realizaron un estudio en el que participaron 64 hombres atletas en gimnasia aeróbica que participaron en competencias nacionales. Los resultados mostraron que la motivación tuvo una relación significativa con la cohesión grupal, siendo capaz de predecir la cohesión de los participantes. Asimismo, la motivación determinó el 17 por ciento la posibilidad de cambiar la dinámica respecto a la cohesión grupal. Además de que la motivación podría predecir más del 41 por ciento del grupo cohesión.

En otro estudio realizado por Fiorese et al. (2017) estudiaron la relación entre la cohesión grupal y la motivación en 141 jugadores de futbol profesional de Brasil. Los resultados mostraron una relación positiva de la integración social grupal con la regulación intrínseca, y una relación positiva entre la atracción grupal social se con la regulación identificada. Asimismo, por medio de un modelo de ecuaciones

estructurales, encontraron que la motivación autónoma predice positivamente la cohesión tarea y la cohesión social, mientras que la motivación controlada predijo negativamente la cohesión social y cohesión tarea.

Identificación y motivación

Cassidy et al. (2014) realizaron un estudio a 271 estudiantes de ciencias del deporte (229 hombres y 42 mujeres) con edades entre 18 y 38 años, en el cual encontraron relaciones positivas entre la identidad social del entrenador y la identidad social del equipo con la motivación.

Dinámicas de equipo y ansiedad

Cohesión y ansiedad

Eys et al. (2003) estudiaron la relación entre la cohesión y la ansiedad precompetitiva en 392 jugadores de fútbol, rugby y hockey sobre pasto. Los resultados mostraron que los atletas que percibieron su ansiedad somática como facilitadora tenían percepciones más altas de Integración grupal tarea. Mientras que los que percibieron su ansiedad cognitiva como facilitadora tenían percepciones altas de atracción individual al grupo y de integración grupal tarea.

Cooperación y ansiedad

En un estudio realizado por Pons et al. (2016) como parte de sus objetivos se analizaron las relaciones entre la ansiedad competitiva y la cooperación en 144 jugadores de baloncesto de entre 13 y 17 años. Los resultados de dicha investigación mostraron asociaciones positivas entre la cooperación condicionada y la ansiedad somática y desconcentración. Mientras que la cooperación con el entrenador y la cooperación incondicionada se relacionó negativamente con la desconcentración.

Motivación y ansiedad

Ramis (2013) realizó una investigación con 606 deportistas con edades entre 9 y 18 años, cuyos resultados por medio de un modelo de ecuaciones estructurales arrojaron que existe una capacidad de predicción negativa del índice de autodeterminación sobre la ansiedad somática y desconcentración, no así con la preocupación.

Garcia-Mas et al. (2015) realizaron un estudio con 270 jugadores de fútbol, balonmano y baloncesto, en el que como arte del objetivo del estudio analizaron las relaciones entre la autodeterminación y su impacto sobre los componentes somáticos y cognitivos de la ansiedad competitiva por medio de una red bayesiana. Los resultados mostraron distintas relaciones de dependencia estadística entre la motivación autodeterminada, respecto de la ansiedad competitiva.

En otro estudio realizado por Pulido et al. (2017), se analizó una muestra de 124 judocas con el fin de analizar la relación entre los distintos tipos de motivación con las necesidades psicológicas básicas y la ansiedad cognitiva, somática y autoconfianza. Parte de los resultados demostraron que la ansiedad somática se relacionó negativamente con la motivación intrínseca y positivamente con la no motivación. Mientras que la ansiedad cognitiva relaciono positivamente con la regulación introyectada y externa.

En un estudio realizado por Ponseti et al. (2019) se analizó la relación entre la motivación autodeterminada y la ansiedad competitiva, a través de Redes Bayesianas. Los resultados mostraron la ansiedad por desconcentración (o falta de concentración) (la más responsable de la disminución del rendimiento) actúa como un "modulador" de la ansiedad provocada por el peso de la probabilidad de motivación externa, mientras que la ansiedad somática se convierte en el subproducto "final" de las otras variables. Por otro lado, se demuestra la escasa influencia sobre la ansiedad por la competencia generada por la motivación intrínseca, y el complejo efecto probabilístico de la regulación introyectada e identificada con respecto a la aparición de ansiedad debido a la preocupación por el rendimiento.

También Pineda-Espejel et al. (2020) en un estudio realizado a 239 deportistas de alto rendimiento quienes participaban en una variedad de deportes, encontraron que, la ansiedad cognitiva se relaciona con la desmotivación y la ansiedad somática se relaciona con la motivación controlada y la desmotivación. Asimismo, por medio de un modelo de ecuaciones estructurales se encontró que la no motivación predijo la ansiedad somática y la ansiedad cognitiva.

Dinámicas de equipo, motivación y ansiedad

Con respecto al conjunto de las tres variables de estudio, Reyes-Hernández (2018), realizó un estudio con una muestra de 674 deportistas de diferentes deportes de conjunto. Los resultados mostraron una relación entre las dinámicas de equipo con la ansiedad somática, preocupación y desconcentración en el deporte de basquetbol. Por otro lado, las dinámicas de equipo se relacionaron positivamente con todas las regulaciones motivacionales en el béisbol y el futbol rápido, mientras que en el balonmano y softbol también existió relación positiva con todas las regulaciones motivacionales a excepción de la no motivación.

Método

Método

En este apartado, se encuentran los estudios realizados para dar cumplimiento a los objetivos planteados en cada uno de ellos, así como al objetivo general de esta tesis.

Por último, los tres estudios aquí presentados fueron publicados en revistas científicas de impacto.

Artículo 1

El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”

The ERASMUS+ ELIT-in project: “Integration of elite athletes into the labour market”

Introducción

El concepto de transición ha sido definido como “un evento o no evento que resulta en un cambio en las suposiciones sobre uno mismo y el mundo y, por lo tanto, requiere una modificación en el comportamiento y las relaciones” (Schlossberg, 1981, 5). Las transiciones se encuentran relacionadas al contexto de desarrollo en el que ocurren. Para un deportista se incluyen tanto las inherentes a su participación en el contexto deportivo (transiciones deportivas) como aquellas relacionadas con su desarrollo psicológico, psicosocial, académico y vocacional, es decir, transiciones no deportivas (Wylleman et al., 1999). Por otro lado, Stambulova (2000) menciona que el deportista vive dos tipos de transiciones: normativas y no normativas. En las transiciones normativas el deportista sale de una etapa para entrar a otra, es decir, que este tipo de transiciones son predecibles y anticipadas, como puede ser un cambio de categoría debido a la edad o el inicio y el final de una temporada, mientras que las transiciones no normativas no ocurren en un plan o programa establecido, contrario a las transiciones normativas; este tipo de transición es el resultado de algún suceso imprevisto, como puede ser la baja del equipo titular o una lesión.

El modelo Holístico de la Carrera Deportiva (Wylleman et al., 2004) abarca las transiciones de la carrera atlética de la persona, así como de otras áreas, como la académica. Se dice que las personas que estudian y hacen deporte de forma simultánea realizan una carrera dual (CD), es decir, que su foco se encuentra sobre el deporte y sus estudios o el trabajo (Stambulova & Wylleman, 2014). Estos estudiantes-deportistas se enfrentarán a diversos factores involucrados en su adaptación con la continuación de su carrera en otras áreas de sus vidas, uno de

estos factores es la transición al mundo laboral, a la cual se le ha prestado escasa atención, sobre todo a la transferencia de habilidades del deporte al mercado laboral (Goudas et al., 2015).

Existen tres modelos de carrera deportiva: el primero de ellos es el lineal, en el cual los deportistas se dedican por completo a su carrera deportiva; el segundo es el convergente, en el que el deportista se enfoca en su carrera deportiva, pero también realiza una actividad extra siempre y cuando no interfiera con su carrera deportiva; por último, se encuentra el modelo paralelo, en el cual el deportista compatibiliza su carrera deportiva con otra manteniendo el mismo interés (Pallarés et al., 2011). Cabe mencionar que, de acuerdo con estos modelos, los llamados deportistas “estratégicos” (carreras convergentes o paralelas), obtienen mejores empleos y mejor bienestar en su vida más allá de su etapa de alto rendimiento (Vilanova & Puig, 2013). Sin embargo, aquellos que practican el modelo lineal, debido a que invirtieron tiempo y recursos en su carrera deportiva y muchas veces se esperaron a terminar su carrera para evaluar qué hacer, presentan dificultades para lograr su inserción laboral, precisamente por no haber sido “estratégicos” (Fernández & Bueno, 2012; Pallarés et al., 2011; Torregrosa, et al., 2015), lo que se refleja en una gran preocupación por su futuro laboral (ÁlvarezPérez & López-Aguilar, 2018). Además, para lograr un alto rendimiento, estos deportistas han adquirido, entrenado y mejorado a lo largo de sus carreras una serie de habilidades que son esenciales para alcanzar un desempeño deportivo y profesional óptimo y altamente valoradas por el mercado laboral (Kechagias, 2011).

Estas se conocen como “competencias transversales”, “habilidades blandas” o incluso “habilidades para la vida”, las cuales “son habilidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten a las personas lidiar eficazmente con las demandas y desafíos de la vida cotidiana” (WHO, 1997, 3) y que son adquiridas a través de un proceso de aprendizaje informal. Hablamos de habilidades como trabajo en equipo, motivación para alcanzar objetivos, comunicación efectiva, gestión del tiempo, tolerancia a la frustración, toma de decisiones, gestión emocional, gestión del estrés, entre otros (Gibb, 2014).

El creciente interés por el desarrollo de las habilidades transversales ha llevado al desarrollo de ofertas formativas que ayuden a la adquisición y desarrollo de estas, aunque no todos los formatos son igual de efectivos para dicha adquisición y desarrollo (Weedon & Tett, 2013).

Uno de los proyectos más recientes es el proyecto “Be a Winner In elite Sport and Employment before and after athletic Retirement” (B-WISER, 2018). Este tiene por objetivo facilitar la empleabilidad de los deportistas en tres momentos diferentes; cuando están activos aún en el deporte de alto rendimiento, cuando se han retirado del deporte de alto rendimiento y se están preparando para encontrar un empleo por primera vez y, por último, cuando ya tienen un empleo en su carrera post-deportiva.

Los deportistas, debido a la propia idiosincrasia del deporte y de las actividades físicas y deportivas, han desarrollado en mayor o menor medida algunas de estas competencias transversales para alcanzar un buen rendimiento deportivo. Dichas habilidades son cotizadas, como se ha descrito, en el mercado laboral, y por tanto es una fortaleza que presentan los deportistas para su desarrollo laboral posterior.

Atendiendo a todo lo dicho, en los últimos años ha habido gran interés por parte de las instituciones deportivas y educativas para abordar el problema desde dos puntos de vista complementarios (López de Subijana et al., 2015). El primero de ellos es por medio del asesoramiento del deportista de élite, tanto en el aspecto educativo como en el profesional, para que su transición lo lleve a obtener un lugar adecuado en el mercado laboral al final de su período de alta práctica deportiva (Torregrosa et al., 2004). Y el segundo de ellos se centra en descubrir cuáles de las habilidades transversales que se han desarrollado o aprendido durante la carrera deportiva pueden ser relevantes para ser transferidas al mercado de trabajo, incluyendo la propia percepción del deportista de las habilidades que pueden haberse aprendido y que son potencialmente transferibles (Sánchez-Pato et al., 2016).

Acorde con este planteamiento se diseñó y se presentó el proyecto a la Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) Erasmus +, lo que

cristalizó en la creación del proyecto europeo ELIT - in (<https://www.elit-in.net/>) con la finalidad de reducir a corto, mediano y largo plazo la disonancia de percepciones y desequilibrios entre educación/formación y las necesidades del mercado laboral, por lo que el objetivo general del proyecto ha sido promover la educación en el deporte a través de un enfoque basado en el desarrollo de habilidades, así como apoyar la implementación de las Directrices de la Unión Europea sobre Carreras Duales en deportistas. Además del objetivo general se plantearon diversos objetivos específicos, los cuales fueron desarrollados a lo largo de las fases del proyecto: (a) investigar el estado actual sobre el reconocimiento a nivel laboral de las competencias transversales; (b) crear una guía de mejores prácticas del valor y reconocimiento de las competencias transversales; (c) diseñar una guía metodológica para la identificación y reconocimiento de las competencias transversales adquiridas por los deportistas a lo largo de sus carreras deportivas; (d) crear e implementar un paquete de formación dirigido a deportistas de élite en el ámbito de las competencias transversales; (e) desarrollar e implementar una etiqueta de calidad a nivel europeo para reconocer a las organizaciones que ya trabajan en la valorización de competencias transversales (como las que se han recogido en la guía de mejores prácticas), o que se adhieran al chárter que se propondrá a la EACEA; (f) contribuir a la creación de redes y la cooperación entre instituciones educativas y organismos deportivos; (g) asegurar la calidad de la implementación del proyecto y los resultados; (h) difundir información sobre las actividades realizadas y los resultados obtenidos; (i) garantizar la explotación y sostenibilidad de los resultados del proyecto.

Fases del proyecto

Se propuso el proyecto con un desarrollo de 24 meses, del 1 de enero de 2018 al 31 de diciembre de 2019, en los cuales se realizaron las siguientes actividades:

1. En primer lugar se realizó un análisis sobre el reconocimiento a nivel laboral de las competencias transversales de los deportistas de élite en Europa con el fin de facilitar su integración en el mercado laboral.

2. A la par se creó una Guía de mejores prácticas sobre valorización y reconocimiento de competencias complementarias de deportistas de élite (<https://www.elit-in.net/news/20>) para proporcionar información detallada sobre los casos de éxito que pueden transferirse a otros países u organizaciones (tanto deportivas como no deportivas), con especial atención en las instituciones que han incorporado deportistas de alto nivel y alto rendimiento en sus equipos de trabajo.

3. Posteriormente, y de acuerdo a los resultados anteriores, se diseñó una guía metodológica para la identificación y el reconocimiento de las competencias complementarias adquiridas por los deportistas de élite a lo largo de sus carreras deportivas, así como para la tutoría y acompañamiento de estos hacia su inserción socio laboral completa.

4. Se creó e implementó un Programa de Formación e-Learning (Ver Figura 6) dirigido a deportistas de élite en el ámbito de aquellas competencias cuya transferencia a otros ámbitos resulta complicado adquirirlas a través de la práctica deportiva, pero que son de gran importancia para las empresas y, por lo tanto, requieren de una formación específica.

5. A través de una experiencia piloto se desarrolló e implementó una etiqueta de calidad a nivel europeo para reconocer organizaciones que trabajan activamente en el campo de la valorización de competencias complementarias adquiridas por deportistas de élite a lo largo de sus carreras, ayudándolos a integrarse en el mercado laboral una vez que se retiran.

6. Además de las tareas de preparación del programa de formación se coordinaron tres paquetes adicionales de trabajo referidos al control de calidad del proyecto, el plan de difusión y la coordinación administrativa y económica del proyecto.

Finalmente se solicitaron dos prórrogas, ampliando así la duración del proyecto. La primera prórroga, fruto del cambio en la coordinación del proyecto, se concedió hasta junio de 2020, mientras que la segunda prórroga se ha solicitado con motivo de la crisis del COVID-19, lo cual ha provocado la imposibilidad de hacer

talleres presenciales y la Conferencia y el evento amplificador planificado para junio de 2020, que se iba a celebrar en Palma, España.

Dada la diversidad geográfica de los socios, se establecieron 5 reuniones presenciales durante el ciclo de vida del proyecto, se han llevado a cabo varios encuentros online:

- Una reunión de coordinación virtual entre los diferentes participantes del proyecto y el Equipo de Coordinación del Proyecto.

- Reuniones periódicas quincenales entre el equipo de Coordinación del Proyecto.

- Una reunión pre-grupo focal, entre el equipo de Coordinación del proyecto y la Fundação Desporto para el desarrollo de la Guía metodológica del Proyecto.

- Talleres para los deportistas participantes en la formación llevada a cabo en mayo, con la posterior entrega de los certificados de aprovechamiento.

Las reuniones presenciales fueron en Sevilla, España (febrero 2018), Manchester, Reino Unido (julio 2018), Lisboa, Portugal (febrero 2019), Vilnius, Lituania (julio 2019) y Roma, Italia (noviembre 2019), estando prevista la reunión de cierre on line para el mes de junio de 2020 (debido a la crisis del COVID-19), mientras que la conferencia final y evento amplificador, con contribuciones de expertos y testimonios sobre esta experiencia, se ha tenido que posponer a noviembre de 2020 en Palma, España.

Habilidades blandas adquiridas en el alto rendimiento

Con el fin de evaluar la importancia de la percepción, aprendizaje y transferibilidad de las habilidades blandas y a partir de la guía de mejores prácticas detectadas y analizadas en la primera fase del proyecto ELIT-in, se creó un instrumento que evaluará las habilidades blandas adquiridas en el alto rendimiento. El instrumento fue construido con base al método Delphi (Landeta, 1999), dividido en dos fases. En la primera de ellas, de acuerdo a la literatura científica, se identificaron 110 habilidades blandas (e.g., trabajo en equipo, competitividad, persistencia y resistencia a los problemas, emprendimiento, etc.). En la segunda fase, un grupo de

expertos, que incluía deportistas, psicólogos y empleados, se unió al personal de la UIB y trabajó en la definición de las habilidades blandas, aclarando y eliminando superposiciones o vaguedades, logrando así quedarse con 24 de esas habilidades blandas, las cuales forman parte del Cuestionario de habilidades aprendidas en el deporte de alto rendimiento (QESTE, García-Mas et al., en preparación). La fiabilidad de dicho instrumento se obtuvo a través del alfa de Cronbach, el cual es de .85, lo que demuestra que es un instrumento con una adecuada consistencia interna.

Con respecto a la primera fase del grupo focal se realizó una versión reducida del QESTE. Dicha reducción se llevó a cabo al nivel de acuerdo entre los cuatro paneles de discusión. Después de eso se realizó un análisis de contenido a partir de la transcripción de la segunda fase del grupo focal en dos fases ciegas, realizada por expertos de la UIB fuera del proyecto ELIT-in que clasifica los resultados en tres niveles de síntesis (Corbin & Strauss, 2008).

Cabe mencionar que se hicieron las adaptaciones necesarias de dicho cuestionario en sus dos formatos, uno para empleadores y otro para deportistas. Una vez definidas las dos versiones del cuestionario se capturaron mediante la plataforma Google Forms para poder recolectar la información de forma virtual. Para reclutar a los participantes se utilizó un criterio de oportunidad, se difundió el cuestionario y se solicitó la participación de ambos grupos a través de varios comités olímpicos, instituciones deportivas de alto rendimiento, instituciones públicas y privadas, asociaciones empresariales, patrocinadores y socios de clubes en ELITin de los diferentes países. Todos los participantes tuvieron que completar un consentimiento informado en línea antes de responder el QESTE. La recolección de datos se realizó desde el mes de julio hasta el mes de septiembre de 2018.

Con el fin de complementar estos datos se organizó un grupo focal presencial en Sevilla (España) el año 2018, gracias a la gestión de la Sevilla F.C. Foundation entre un conjunto de empleadores privados y públicos, junto con un grupo de deportistas de élite, en el que se discutió y analizó cualitativamente en diversas rondas las diferencias existentes entre las habilidades percibidas por los deportistas y las que los empleadores creían necesarias para integrarse adecuadamente en el

mercado de trabajo. La finalidad era complementar de forma cualitativa los datos empíricos obtenidos anteriormente.

La síntesis de los datos sobre habilidades obtenidas en estos dos pasos se resumió en el documento del proyecto “Qualitative and quantitative analysis of Elite Athlete’s Soft Skills transferable to the labour market” (<https://www.elit-in.net/news/21>). Posteriormente, se realizó un segundo pase del QESTE reducido, incluyendo en este caso más deportistas de élite y también entrenadores con la finalidad de tener más seguridad en los datos obtenidos y complementar todos los puntos de vista posibles.

El equipo del proyecto –durante un encuentro trasnacional– concluyó que las habilidades blandas deberían ser parte del bagaje de un deportista de élite para realizar la mejor transición posible al mercado laboral.

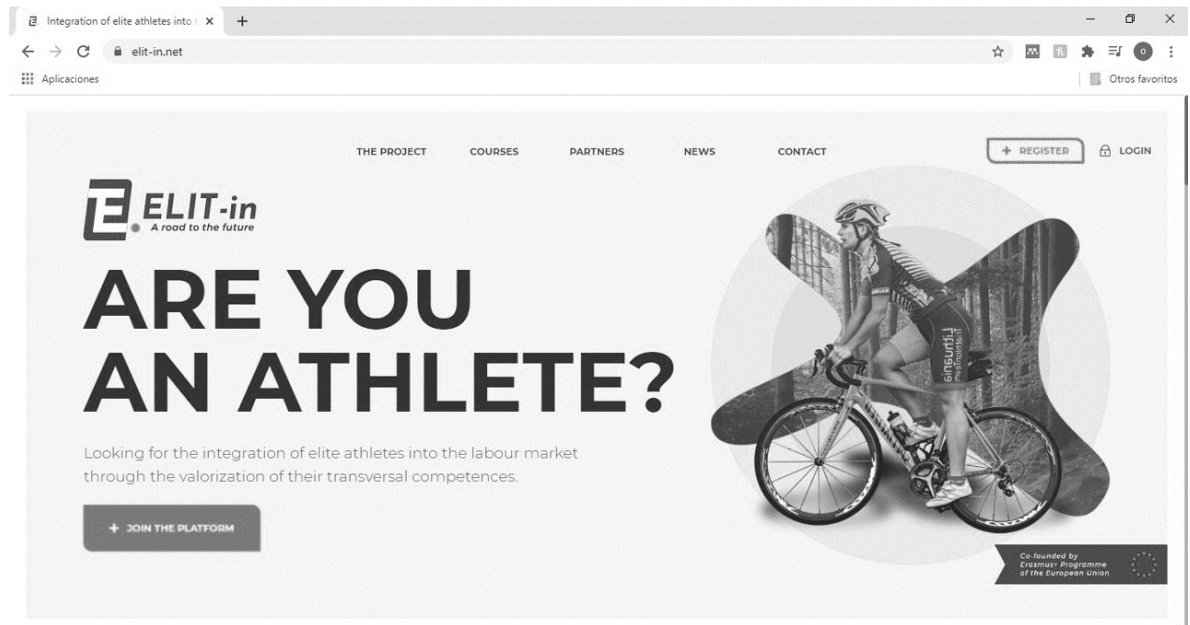


Figura 4. Interface de la página “ELIT-in A road to the future”.

Las habilidades blandas aprendidas y que se pueden transferir del deporte al mercado de trabajo reconocidas por los empresarios como relevantes y que forman parte del Programa Educativo ELIT-in son: (a) comunicación, (b) habilidades de emprendimiento, (c) ética en el trabajo, (d) habilidades en la resolución de conflictos, (e) habilidades de negociación, (f) trabajo en equipo, y (g) gestión del tiempo.

Con base a estos resultados se implementó un Programa de Formación e-Learning “ELIT-in A road to the future”, el cual tiene como objetivo: (a) proporcionar un programa modular, que sea sencillo, pero con un buen nivel técnico, autoevaluable para todas las instituciones y personas interesadas; (b) que dicho programa se pueda integrar y ser utilizado en programas educativos más formales para los deportistas; (c) que se pueda personalizar, adecuar y temporalizar a las características de los distintos usuarios (clubes, federaciones, Comités olímpicos o Centros de tecnificación de élite deportivos); y (d) que se pueda proporcionar una herramienta online –en distintos idiomas de la Unión Europea– lo suficientemente flexible para adaptarse a los horarios de los deportistas. Se plantean inicialmente 2 sesiones de seguimiento presenciales; una sesión para presentar la herramienta y su utilización y, por otro lado, una sesión presencial final para evaluar la utilidad de la misma.

Plataforma “ELIT-in A road to the future”

Para poder realizar los cursos, primero se debe ingresar a la plataforma “ELIT-in A road to the future” (véase figura 4); posteriormente, para poder ingresar a los cursos se debe pulsar “login”, y se nos enviará a otra página donde se debe escribir el nombre de usuario y contraseña (véase figura 5); una vez ingresados los datos solicitados se estará dentro de la plataforma donde se podrán realizar los cursos (figura 6).

La plataforma del Módulo de entrenamiento en línea ELIT-in consta de diferentes apartados (figura 6), en la que se considera: 1) área personal, se encuentran los cursos a los cuales se han accedido recientemente, así como la vista general del curso. También se encuentra la línea del tiempo, en la cual se muestra el calendario con las actividades previstas.

Por último, en el apartado de usuarios en línea se observan los usuarios que también se encuentran conectados en ese mismo momento; 2) inicio del sitio, se puede acceder al foro de bienvenida, realizar una búsqueda dentro de los foros, así como elegir el idioma en el que se quiera realizar los cursos; 3) calendario, se muestra un calendario del mes en el que se encuentre, así como las claves de los

eventos (e.g., ocultar eventos del sitio, ocultar eventos del curso, etc.); 4) archivos privados, en este apartado se pueden cargar archivos personales; y 5) mis cursos, donde se muestran los siete cursos de las que se pueden transferir del deporte al mercado laboral.

Cursos

En cada uno de los cursos se pueden encontrar distintos apartados, tales como: los objetivos de aprendizaje de la lección (véase Tabla 3), las lecturas y recursos destinados para la mejora del aprendizaje, tales como vídeos y presentaciones, así como un power point acerca del tema del curso. También se encuentra un test acerca de la lección y posteriormente un cuestionario de satisfacción con la lección. Por último, hay una sección de comunidad, en la cual existe un foro de discusión y algunos documentos compartidos referentes a la lección.

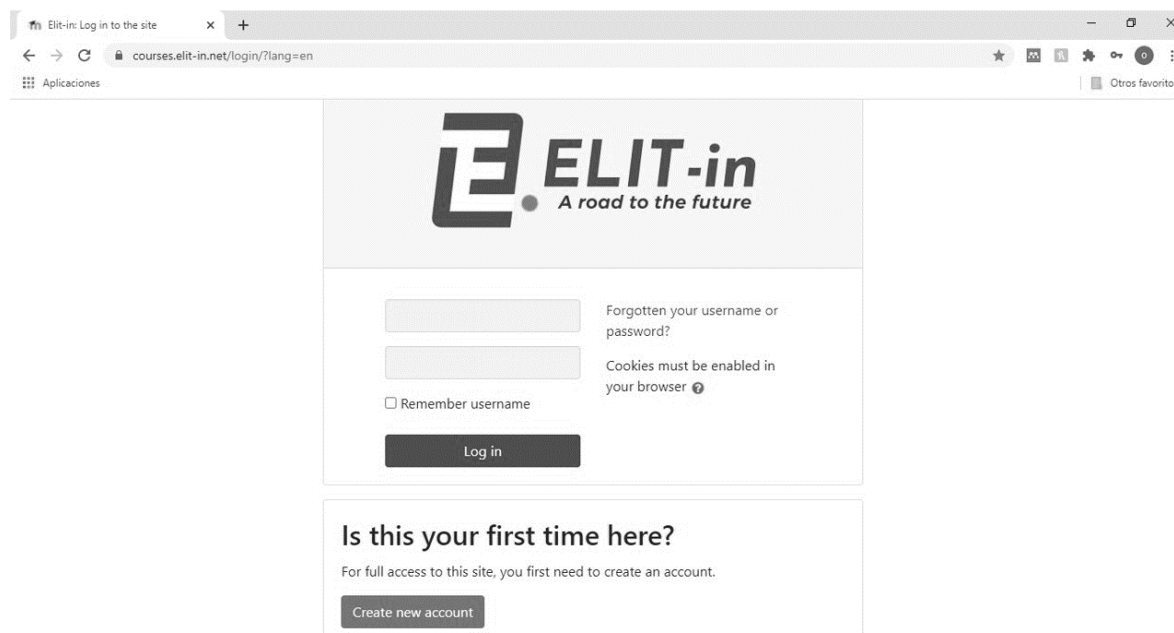


Figura 5. Interface de la página que da acceso al Módulo de entrenamiento en línea ELIT-in

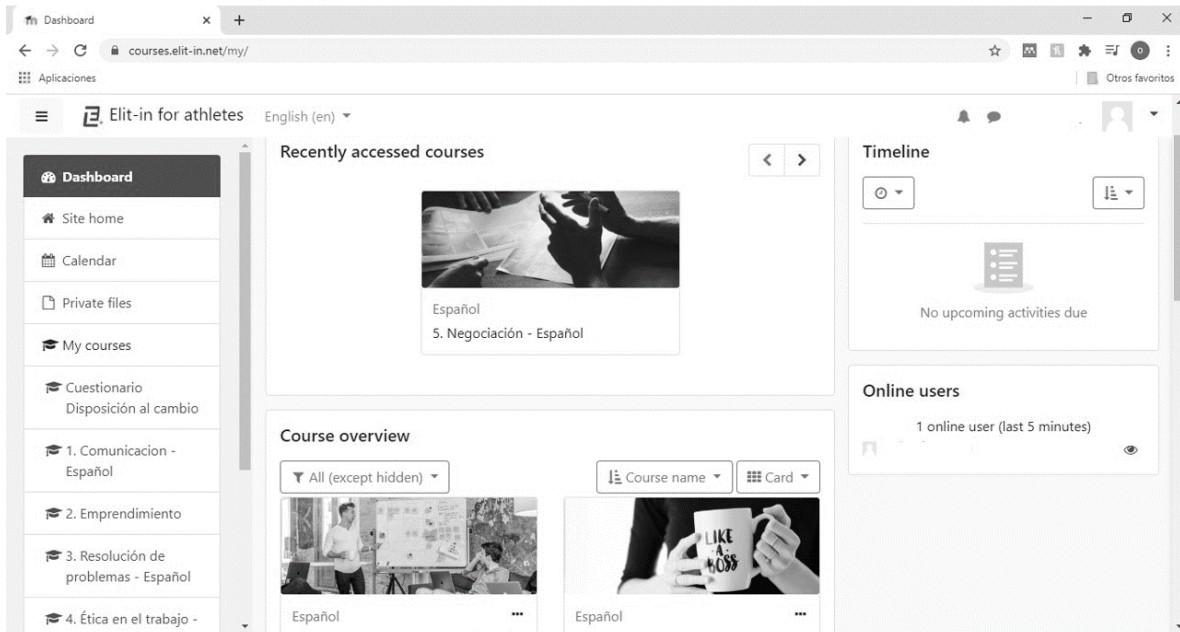


Figura 6. Interface de la página principal del Módulo de entrenamiento en línea ELIT-in

Actualmente 176 deportistas se encuentran realizando los cursos dentro de la plataforma “ELIT-in A road to the future” (75 españoles, 30 portugueses, 29 lituanos, 25 bosnios, 10 esloven y 7 italianos). El cierre planificado de los cursos se ha visto alterado por la crisis del COVID-19, retrasando el final de los cursos hasta mayo de 2020, y la posterior recogida de datos tanto de evaluación como de disposición al cambio.

Cabe mencionar que una vez que los participantes completan cuatro de los siete cursos tienen acceso al Módulo de disposición al cambio, el cual contiene una adaptación del cuestionario (García-Mas, et al., 2018) que será utilizado para medir la disposición al cambio de los participantes. Dicho cuestionario consta de 12 preguntas acerca de lo dispuesto que está el participante a realizar un cambio en alguna de las habilidades blandas del curso.

Tabla 3. Cursos y objetivos del Módulo de entrenamiento en línea ELIT-in.

Curso	Objetivos de aprendizaje
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los principales elementos teóricos de la comunicación: las formas de comunicación, verbal, no verbal, paraverbal, lenguaje corporal. - Aprender a utilizar las herramientas de comunicación más avanzadas que le permiten alcanzar sus objetivos. - Saber utilizar las herramientas comunicativas para producir cambios en la vida personal y profesional.
Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la definición de emprendimiento y concepto de este fenómeno. - Comprender las cualidades y características principales de los emprendedores exitosos. - Conocer las habilidades empresariales, comportamiento y actitudes. - Reconocer las etapas del proceso emprendedor y la responsabilidad ética y social de ser emprendedor.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la definición de resolución de problemas. - Saber identificar los elementos que conforman el proceso de resolución de problemas. - Comprender el proceso de resolución de problemas. - Ser capaz de aplicar el proceso de resolución de problemas a diferentes problemas en el lugar de trabajo, deportivo o personal.
Ética en el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Saber definir la ética en el trabajo y reconocer el marco teórico. - Identificar y definir los principales preceptos involucrados en la ética en el trabajo. - Comprender los beneficios del "buen comportamiento". - Aprender herramientas para la reflexión que ayudarán a tomar decisiones éticas.
Negociación	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los elementos básicos de la negociación - Identificar diferentes requisitos de negociación: aplicabilidad de la negociación en diferentes situaciones. - Conocer diferentes estilos de negociación y tipos de negociador. - Distinguir habilidades para un proceso de negociación exitoso. Planificar y desarrollar una estrategia de negociación. en cuanto a los requisitos situacionales y en términos de apalancamiento. - Saber aplicar diferentes tácticas de negociación - Reconocer prejuicios y su influencia en el resultado de la negociación. - Saber cómo evaluar los resultados de la negociación.

Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la definición de trabajo en equipo. - Conocer los diferentes roles en un equipo de trabajo. - Conocer las características de un equipo de alto rendimiento: Características de equipos efectivos. - Conocer las etapas de desarrollo del equipo: Construcción y mantenimiento de equipos. - Conocer los tipos de relación entre el líder y el equipo. - Saber aplicar una comunicación constructiva para solucionar conflictos. - Identificar y desarrollar habilidades personales para convertirse en un miembro más efectivo del equipo.
<hr/>	
Gestión del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los principales elementos teóricos de la gestión del tiempo. - Aprender a detectar dificultades en la gestión del tiempo: estrategias para evitarlo. - Comprender algunas herramientas y características efectivas y probadas de los métodos de gestión del tiempo como: método ABC, técnica Pomodoro y método Eisenhower. - Reconocer que la gestión del tiempo implica equilibrar el trabajo, el tiempo y la vida y que esto requiere cambios de comportamiento.

Reflexión final

Diversos países, a través de las instituciones públicas en su mayoría, trabajan para disminuir la problemática de la transición al mundo laboral por parte de los deportistas élite.

Algunos ejemplos de iniciativas llevadas a cabo en algunos países para favorecer la transición al mundo laboral de sus deportistas de élite son explicados en el documento “The best practices guide on the valorization and recognition of transversal competences of elite athletes” elaborado para el proyecto ELIT-in. Aquí citamos algunas:

- En España el Consejo Superior de Deportes (CSD), junto con el Ministerio de Cultura y Deporte, han desarrollado el programa Nuevas Metas para favorecer a través de ayudas fiscales a las empresas la inserción de los deportistas en el mundo laboral.
- En Bélgica, Addecco (empresa de trabajo temporal), el Comité Olímpico e Interfederal y el Comité Paralímpico Belga pusieron en marcha el programa

“Athlete Career Programme” para dar asesoramiento y guiar a los deportistas en su incursión en el mundo laboral.

- En Portugal la Federación Portuguesa de Natación ha puesto en marcha una iniciativa para facilitar la formación académica de los deportistas denominada “Cooperation with educational institutions for the integration of high-performance athletes”.

La plataforma “ELIT-in A road to the future” puede integrarse a esa formación no formal en la carrera de los deportistas élite.

Dicha plataforma es amigable con el usuario, tiene un diseño práctico y fácil de usar, además de que los contenidos son pertinentes y relevantes para el desarrollo de las habilidades blandas desarrolladas a lo largo de la carrera deportiva, sumando a ello que los cursos poseen estrategias para poder implementar no solo en el ámbito laboral, sino en la vida en general. Es por ello por lo que se propondrá la adopción de una serie de pautas posibles para los distintos agentes públicos o privados puedan integrar esta formación no formal en la carrera deportiva de los deportistas:

1. Incluir esta formación no formal en los programas oficiales de titulación y en los de formación continua de entrenadores de las federaciones para generar una demanda laboral hacia el deportista de forma indirecta.

2. Los centros de tecnificación y especialización con convenios o contactos directos con centros oficiales de formación (escuelas, institutos, universidades) podrían trabajar para incluir esta formación no formal en los programas optativos de formación regular.

3. Generar directivas desde los Comités Olímpicos de cada país para que los deportistas que estén seleccionados para los Juegos Olímpicos demuestren su pertenencia o previsión de una carrera dual en paralelo a su práctica.

4. A partir de las instituciones públicas y privadas (e.g., federaciones, asociaciones, universidades, etc.) deportivas de máximo nivel de cada país generar campañas informativas de las buenas prácticas existentes que no se conocen

suficientemente, sobre todo aquellas dirigidas a empresas, federaciones y deportistas.

5. Llevar a cabo acciones presenciales con colectivos de empresarios y directivos de compañías con tres objetivos:

a. Divulgar y describir las habilidades que los deportistas han incorporado de forma no reglada durante su carrera deportiva.

b. Expresar y ayudar a sintetizar y concretar las habilidades que creen que se pueden potenciar en los deportistas para alcanzar una buena posición laboral.

c. Reducir la distancia percibida entre las habilidades que los deportistas perciben haber adquirido en su carrera y las que los empresarios creen que deberían tener, tal y como hemos comprobado gracias a algunos de los datos obtenidos mediante cuestionarios y grupos focales en este proyecto.

6. Proponer a las universidades con deportistas de alto rendimiento entre sus estudiantes que ofrezcan estos contenidos de forma optativa para estos estudiantes, a partir de las facultades de ciencias del deporte, por ejemplo.

7. Instar a las federaciones para que incluyan en sus fichas, páginas web y aplicaciones, circulares, grupos de redes sociales, alguna información sobre la necesidad de estar formados en estas habilidades a los deportistas, y a sus familias, cuando aún están en plena práctica deportiva regular.

8. Trabajar, a medio plazo, para que la carrera deportiva pueda ser reconocida como formación reglada al nivel más adecuado posible.

9. Destacar ejemplos y modelos de deportistas que hayan realizado transiciones adecuadas a un lugar de trabajo, deportivos, pero sobre todo no deportivos, sino en las demás áreas de la sociedad por parte de deportistas de alto rendimiento, destacando la importancia de la carrera dual y de la formación en habilidades útiles para desempeñar un trabajo eficazmente.

Por último, otro de los objetivos del proyecto ELIT-in es la generación, desde el punto de vista jurídico-legal, de un Chárter (carta), el cual se diferencia de un Code

of Conduct (Código de Conducta) ya que implica una lista de recomendaciones de adhesión voluntaria, sin sanciones si no se cumplen las citadas recomendaciones, y se basa en la cooperación por parte de las partes implicadas (deportistas, instituciones, clubes y gestores políticos). Dicho chárter se titulará “Tools for defining ethical and organizational standards to guide recipients’s behavior in a particular way at European level”, asimismo, se propondrá a la Comisión Europea y podrá ser evaluado y –eventualmente– aceptado por la EACEA, convirtiendo estas recomendaciones, una vez filtradas y analizadas por los socios del proyecto con capacidades jurídicas, en unas recomendaciones a nivel europeo.

Desarrollos futuros

Conocer el impacto del programa a través del desarrollo de las competencias transversales en los deportistas que se encuentran en el ámbito laboral, siendo estas reportadas por sus respectivos empleadores y hacer seguimiento longitudinal de la empleabilidad de los deportistas de élite, dando con ello retroalimentación para proponer distintos proyectos a nivel regional o nacional, así como extender el impacto práctico y aplicado del Chárter ELIT-in a la complejidad de la recomendación y, si fuera posible, de Resolución del Parlamento Europeo, para entrar en el ámbito legislativo nacional.

Agradecimientos

Los autores quieren mostrar su agradecimiento al trabajo exhaustivo que han llevado a cabo los revisores del presente artículo, ya que ha permitido dar un salto de calidad al mismo, y reflejar de forma más fiel el desarrollo del Proyecto ELIT-in. Queremos destacar el trabajo minucioso realizado, como por ejemplo el haber investigado la forma correcta de dirigirse a la ciudad de Palma, tal como apuntan en una de sus sugerencias.

Este estudio fue financiado por el proyecto Erasmus + ELIT-in 590520-EPP-1-2017-1-ES-SPO-SCP, “Integración de los deportistas de élite en el mercado laboral a través de la valorización de sus competencias transversales”.

Partners completos, Instituciones y Países

- Universidad de les Illes Balears (UIB), España.
- Sport et Citoyenneté, Francia.
- Federação Portuguesa de Natação (FPN), Portugal.
- Fundação do Desporto, Portugal.
- Lithuanian Union of Sports Federations (LUSF), Lituania.
- National Olympic Committee Bosnia & Herzegovina (OKBIH), Bosnia & Herzegovina.
- University of Ljubljana, Faculty of Sports (FSP), Eslovenia.
- ICSS Insight, Reino Unido de la Gran Bretaña.
- Centro Sportivo Italiano (CSI), Italia. – Fundación Sevilla FC, España.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Trayectorias y planificación del proyecto vital y profesional de deportistas de élite. *Cultura, ciencia y deporte*, 1(1), 207-218.
- B-WISER. (2018). Erasmus+ Sport project: "Be a Winner In elite Sport and Employment before and after athletic Retirement". Retrieved from <http://www.vub.ac.be/topsport/b-wiser>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Fundamentos de la investigación cualitativa: procedimientos y técnicas de teoría fundamentada* (3^o 27 ed.). Londres: sabio.
- Fernández, M. L., & Moreno, M. R. B. (2012). Recursos disponibles para la inserción sociolaboral tras la retirada deportiva de futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 189-194.
- Garcia-Mas, A., Ponseti, F., Viñas, J., Gamito, J., Aledo, L., Duarte, J., & Reyes, S. (in preparation). Design and Validation of a questionnaire to assess Elite Athletes Soft Skills (QESTE). *Revista de Psicología del Deporte*.
- Garcia-Mas, A., Rosado, A., Serpa, S., Marcolino, P., & Villalonga, C. (2018). Topics and Cognitive Reasons in Disposition to Change among Grassroot Football Agents after participating in the Psytool Program. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 29-35.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455- 471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>
- Goudas, M., Tsimeas, P., Tsitkari, E., Baker, C., Loughren, E. A., & Crone, D. (15-17 de mayo, 2015). *Skills and attributes needed in the workplace: A European survey of sport employers' and sport graduates' perceptions*. In: 23rd International Congress of Physical Education & Sport.
- Kechagias, K. (Ed.) (2011). *Teaching and assessing soft skills: Measuring and Assessing Soft Skills (MASS) project*. Thessaloniki (Neapolis).

- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel: Barcelona.
- López de Subijana, C., Barriopedro, M., & Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- Pallarés, S., Azócar, F., Torregrosa, 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i17.36>
- Sánchez-Pato, A., Calderón, A., Arias-Estero, J.L., García-Roca, J.A., Bada, J., Meroño, L., Isidori, M., Brunton, J., Decelis, A., Koustelios, A., Mallia, O., Fazio, A., Radcliffe, J., & Sedgwick, M. (2016). Design and validation of a questionnaire about the perceptions of dual career student-athletes (ESTPORT). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 127- 147. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.713>
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>
- Stambulova, N. (2000). Athlete's crises: A developmental Perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 584-601.
- Stambulova, N., & Wylleman, P. (2014). *Athletes' career development and transitions*. In A. Papaioannou, & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 605-621). London/New York: Routledge.
- Torregrosa, 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>
- Torregrosa, M., Sánchez, X., & Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 215-228. <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-351-6.ch2>

- 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. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-revisores-008>
- Weedon, E., & Tett, L. (2013). Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work. *Internatonal Journal of Lifelong Education*, 32(6), 724-740. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.773572>
- World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: The Institute.
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavallee, D. (2004). Career transitions in sports: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3)
- Wylleman, P., Lavallee, D., & Alfermann, D. (1999). *Career transitions in competitive sports*. Biel, Switzerland: FEPSAC

Artículo 2

Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas

Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport in Mexico, athletes' version

Introducción

Estudiantes-deportistas se enfrentan a diversos factores involucrados en su adaptación con la continuación de su carrera en otras áreas de sus vidas a la cual se le ha prestado escasa atención, sobre todo a la transferencia de habilidades del deporte al mercado laboral (Goudas et al., 2015). La alternancia de esta doble actividad o carrera dual (CD) hace referencia a aquellas personas que combinan el estudio y el deporte, o bien el trabajo y el deporte (Stambulova & Wylleman, 2014). Practicar la carrera dual no es tarea fácil, ya que se ha identificado en diversos estudios que existen factores que intervienen en el desarrollo óptimo de esta doble actividad (Álvarez et al., 2014; Miró et al., 2018; Moreno et al., 2017; Torregrosa et al., 2004) e incluso sitúa a estos estudiantes, en muchos casos, en tener que decantarse por una u otra práctica (Macarro et al., 2010; Palou et al., 2005).

El tener una visión clara del futuro post-competitivo durante la carrera dual puede ayudar a manejar de mejor forma la transición hacia el mercado laboral (Vilanova & Puig, 2013) y facilitar su inserción al mismo (Pallarés et al., 2011). Una de las formas de facilitar esta inserción es por medio de las denominadas habilidades para la vida (Murray et al., 2005), habilidades blandas (Vera, 2016), competencias transversales o genéricas (González & Wagenar, 2003), entre otros términos. Dichas habilidades son esenciales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito en el lugar de trabajo (Kechagias, 2011). Es por esto, que estudios recientes demuestran creciente interés por el desarrollo de las habilidades transversales

(Álvarez Pérez & López-Aguilar, 2018; Garcia-Mas et al., 2020; Reyes-Hernández et al., 2021; Torregrosa, et al., 2015; Shmatkov et al., 2022; Weedon & Tett, 2013)

Por otro lado, para poder evaluar las habilidades blandas en el entorno deportivo y principalmente en la CD, se encuentra el Cuestionario de Competencias en Carrera Dual para Deportistas (*Dual Career Competency Questionnaire for Athletes*, DCCQ-A; De Brandt et al., 2018), el cual, cuenta con 29 ítems divididos en cuatro factores, sin embargo, este cuestionario se limita a medir la importancia y posesión de competencias para una CD exitosa. Por otro lado, se encuentra el Cuestionario de Competencias para la Empleabilidad (*Competency Questionnaire for Employability*, ACQE; Smismans et al., 2021), el cual cuenta con 28 ítems divididos en cuatro factores utilizados para medir la importancia y posesión de competencias necesarias para optimizar su empleabilidad. Asimismo, también se encuentra el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte Alto Rendimiento (*Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport*, QESTE; Garcia-Mas et al., en preparación), el cual cuenta con 24 ítems que miden las habilidades aprendidas en el deporte que pueden transferirse al campo laboral, este cuestionario a diferencia de los anteriores ofrece un apartado con preguntas abiertas relacionado a las posibles expectativas que los empleadores pueden tener acerca de los estudiantes-deportistas permitiendo así un mejor análisis al hacer uso de este. Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad de este instrumento con un alfa de Cronbach de .84 (Garcia-Mas et al., 2020) y .85 (Reyes-Hernández et al., 2021), así como su adecuada consistencia interna (Garcia-Mas et al., 2020; Reyes-Hernández et al., 2021). También, se realizó un proceso metodológico riguroso para la elaboración de ese cuestionario con base al método Delphi (Landeta, 1999), mencionado en Reyes-Hernández et al. (2021) y en el documento del proyecto Elit-in llamado “Qualitative and quantitative analysis of Elite Athlete’s Soft Skills transferable to the labour market” (<https://www.elit-in.net/news/21>).

Es evidente la importancia que tiene el poder tener un instrumento válido y fiable que permita valorar y descubrir las habilidades transversales que los deportistas han desarrollado o aprendido durante la carrera deportiva y que pueden ser relevantes para ser transferidas al mercado de trabajo, incluyendo la propia

percepción del deportista de las habilidades que pueden haberse aprendido y que son potencialmente transferibles (Sánchez-Pato et al., 2016). Mientras que, por otro lado, podría darle una perspectiva a los empleadores sobre las habilidades que los deportistas aportarían a sus empresas como trabajo en equipo, motivación para alcanzar objetivos, comunicación efectiva, gestión del tiempo, tolerancia a la frustración, toma de decisiones, gestión emocional, gestión del estrés, entre otros (Gibb, 2014) y que beneficiaría a los que realizaron una carrera dual para una posible contratación.

Hasta ahora, no existe un cuestionario adaptado al contexto mexicano que mida las habilidades aprendidas en el deporte y que puedan transferirse al campo laboral. Es por ello, que con el fin de conocer mediante un instrumento fiable y válido las diversas habilidades blandas que los deportistas en CD han identificado como prioritarias para desempeñarse adecuadamente en su profesión, el objetivo de este estudio es validar en el contexto mexicano el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento (QESTE; Garcia-Mas et al., en preparación) en su formato para deportistas. Por otro lado, para poder dar respuesta al objetivo general se plantearon dos objetivos específicos: 1) poner a prueba el modelo unifactorial del instrumento, así como analizar su consistencia interna y las relaciones que existen entre las habilidades que lo componen (Estudio 1); y 2) analizar la invarianza factorial en función del género de los deportistas, verificar la consistencia interna y correlación entre factores según el género, así como identificar las habilidades más y menos importantes. Por último, las respuestas más frecuentes en las preguntas abiertas (Estudio 2).

Estudio 1

Método

Participantes

Los participantes fueron 236 deportistas mexicanos de alto rendimiento en CD (140 mujeres y 96 hombres) con edades que oscilan entre 12 y 47 años ($M_{edad} = 20.57$, $DE = 3.97$) pertenecientes a deportes de equipo (61.5%) e individuales (38.5%), quienes han participado en competiciones estatales (7.6%), regionales

(6.4%), nacionales (52.5%) o internacionales (33.5%), y con grado de estudios de nivel secundaria (1.3%), preparatoria (13.6%), licenciatura (80.1%), maestría (4.7%) y doctorado (0.4%). La situación actual de los participantes fue: empleados en un trabajo (39.4%), buscando trabajo (31.7%), sin interés de trabajar (18.6%) y estudiando (10.3%).

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento (*Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport*, QESTE, Garcia-Mas et al., en preparación) en su versión para deportistas. Dicho cuestionario cuenta con tres apartados: en el primero de ellos se encuentran los datos demográficos (deporte, fase de la carrera, experiencia, etc.), e información sobre su situación actual (formación académica y situación laboral); en el segundo, se encuentra la valoración de las 24 habilidades que los deportistas consideran importantes para tener un mejor desempeño laboral, en el cual los deportistas responden a la pregunta, “¿En qué nivel de importancia se encuentran las siguientes habilidades según sus creencias?” esta pregunta se responde en un formato tipo Likert que oscilan entre 1, *No importante* a 5, *Habilidad clave*. Las habilidades evaluadas son: 1) Persistencia y resiliencia ante los problemas; 2) Capacidad para recibir críticas; 3) Disciplina; 4) Cumplimiento de hábitos y rutinas; 5) Gestión del tiempo; 6) Responsabilidad personal; 6) Trabajo en equipo; 7) Habilidad para valorar los resultados; 8) Autoconfianza; 9) Habilidad para diseñar proyectos; 10) Flexibilidad y adaptación; 11) Competitividad; 12) Lealtad; 13) Ética en el trabajo; 14) Capacidad para investigar de forma autónoma; 16) Gestión de nuevas tecnologías e informática; 17) Capacidad para propiciar y mantener relaciones interpersonales; 18) Visión global e internacionalización del trabajo; 19) Respeto transcultural; 20) Comunicación oral; 21) Comunicación escrita; 22) Comunicación no verbal; 23) Habilidades de presentación, y; 24) Conocimiento de otro idioma. Por último, se encuentra un apartado de seis preguntas abiertas, para la valoración de las habilidades. 1) ¿Considera que tiene las habilidades y atributos necesarios que requieren los empleadores?; 2) Describa cuáles son las expectativas (tanto buenas como malas) que un empleador podría llegar a tener acerca de los deportistas de alto rendimiento;

3) ¿Qué habilidades considera debe adquirir durante su carrera deportiva?; 4) ¿Qué habilidades considera que son importantes y que usted debe tener?; 5) ¿Qué habilidades o comportamientos cree que son negativos o constituyen una barrera para que lo contraten a usted o a un deportista de alto rendimiento?, y; 6) ¿Por qué cree que es difícil para un deportista de alto rendimiento conseguir un buen trabajo después de terminar su carrera?

Este cuestionario ha presentado adecuada consistencia interna, tanto en su versión original (Garcia-Mas et al., en preparación), como en su versión en portugués (Garcia-Mas et al., 2020).

Procedimiento

Se utilizó la estrategia de traducción inversa realizando los cambios necesarios hasta demostrar la igualdad en ambas versiones. El cuestionario fue aplicado de forma electrónica (Google Forms), utilizando un criterio de oportunidad para la recolección de datos. Se obtuvo permiso de los padres de los menores para iniciar el estudio; y los mayores de edad, firmaron el consentimiento informado, aceptando participar voluntariamente en el estudio. La recolección de datos se llevó a cabo de marzo a agosto del 2021. El tiempo aproximado de respuesta fue de 15 minutos.

Análisis de datos

Se realizaron los análisis descriptivos de tendencia central, dispersión y distribución, así como la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se analizó la consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach, y la correlación mediante la Rho de Spearman. Estos análisis se realizaron mediante el SPSS v. 24.

Por otro lado, para llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio, se analizó el coeficiente de curtosis de Mardia (Mardia, 1970), determinando la anormalidad de los datos, por lo que se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud con Bootstrap. Los índices de bondad de ajuste fueron: ji-cuadrado partido por grados de libertad (χ^2/g), considerando un cociente menor a 5 (Hu & Bentler, 1995); índice de ajuste comparativo (CFI, *Comparative Fit Index*), con un valor mayor a .90 (Hu &

Bentler, 1995); y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA, *Root Mean Square Error of Aproximation*), considerando valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1992). Para este análisis se utilizó el software AMOS 24.0

Resultados

Análisis descriptivos

Con base a los análisis de distribución la mayoría de los ítems se encuentran dentro del rango (-2, 2), a excepción de seis, considerando que hay algunos ítems que no cumplen con el supuesto de normalidad, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual mostró que los ítems del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas se distribuyen de forma no paramétrica ($p < .05$).

Fiabilidad

La fiabilidad total del instrumento fue de .87. Mientras que los resultados en el análisis estadístico de total de elemento muestran que el cuestionario no incrementaba su consistencia interna ni mejoraba la fiabilidad si se eliminaba algún ítem.

Correlaciones

Todos los ítems del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas se correlacionan de forma positiva y la mayoría de forma significativa. El rango de correlaciones significativas oscila entre .13 y .53.

Análisis Factorial Confirmatorio

En primer lugar, el coeficiente de kurtosis de Mardia fue de 25.44, lo cual supera el valor límite de 5 establecido para ser considerada una distribución normal multivariante (Bentler, 2005). Se utilizaron estimadores robustos de máxima verosimilitud para ajustar el modelo de medida (Satorra & Bentler, 2001).

Los índices de bondad y ajuste del modelo del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas fueron

adecuados y confirman la estructura de la escala ($\chi^2 = 438.392$; $gl = 238$; $\chi^2/gl = 1.84$; CFI = .90 y RMSEA = .06), presentando saturaciones factoriales entre .22 a .54 (Ver Figura 7).

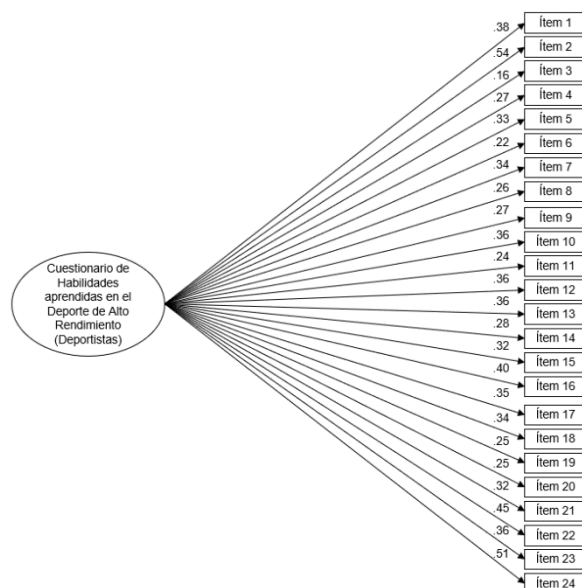


Figura 7. Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas.

Estudio 2

Método

Participantes

Los participantes fueron 678 deportistas mexicanos de alto rendimiento en CD (358 mujeres y 320 hombres) con edades que oscilan entre 10 y 47 años ($M_{edad} = 19.18$, $DE = 3.88$) pertenecientes a deportes de equipo (74.1%) e individuales (25.9%), quienes han participado en competencias estatales (11.2%), regionales (6.5%), nacionales (57.4%) o internacionales (24.9%), y con grado de estudios de nivel primaria (0.6%), secundaria (7.5%), preparatoria (20.1%), licenciatura (68%), maestría (3.7%) y doctorado (0.2%). La situación actual de los participantes fue: buscando trabajo (29.5%), empleados en un trabajo (29.1%), sin interés de trabajar (28.4%) y estudiando (13%).

Instrumentos

Se utilizó la versión final del cuestionario del Estudio 1.

Procedimiento

El procedimiento fue similar al del estudio 1, con excepción de que esta vez hubo acercamiento presencial con algunos equipos para el llenado del cuestionario. La recolección de datos se llevó a cabo de marzo a noviembre del 2021, el tiempo aproximado de respuesta fue de 15 minutos.

Análisis de la información

Datos cuantitativos

Se realizaron los análisis descriptivos de tendencia central, dispersión y distribución, así como la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se analizó la consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach, asimismo, se utilizó la prueba T de Student para para conocer las diferencias de las habilidades que componen el cuestionario según el género, con el respectivo tamaño del efecto, calculado mediante la d de Cohen (Cohen, 1998), ya que se ha demostrado que en tamaños de muestra grandes las pruebas paramétricas aumentan su potencia (Gómez-Gómez et al., 2003). Por otro lado, se realizó un análisis de correlación entre todas las habilidades en función del género. Por último, se identificaron las cinco habilidades más y menos importantes de acuerdo con su porcentaje de frecuencia. Estos análisis se realizaron mediante el programa SPSS en su versión 24.

Por otro lado, se utilizaron los mismos índices de ajuste del Estudio 1, así como el coeficiente de Mardia y el método Bootstrap. Para realizar el análisis de invarianza del cuestionario por género se efectuó un análisis de equivalencia métrica por medio del análisis factorial confirmatorio multimuestra. Se utilizaron estimadores robustos de máxima verosimilitud para ajustar el modelo de medida (Satorra & Bentler, 2001). En este análisis se anidan modelos para estimar la equivalencia estructural, invarianza de saturaciones factoriales, e invarianza de saturaciones factoriales más los interceptos. Para evaluar la diferencia de ajuste entre modelos anidados, se evaluaron los índices de bondad de ajuste incrementales. Para ello se

tomaron en cuenta diferencias iguales o inferiores a .01 entre valores de CFI (Δ CFI; Cheung & Rensvold, 2002) y entre valores de IFI (Δ IFI; Bollen, 1989), indicando diferencias prácticas irrelevantes entre los modelos comparados. Mientras que incrementos del valor de RMSEA inferiores a 0.15 se consideran irrelevantes en modelos alternativos (Chen, 2007). Asimismo, se utilizó el Criterio de Información Akaike (AIC; Akaike, 1987), cuyos valores próximos a 0 indican un buen ajuste (Lévy et al., 2006). Estos análisis se realizaron a través del software AMOS 24.

Datos cualitativos

Las seis preguntas abiertas fueron analizadas mediante las frecuencias de las habilidades mayormente mencionadas en las respuestas de los deportistas. De las cinco últimas preguntas, se resaltaron en cada una de ellas las respuestas textuales que integraban el mayor número de habilidades. En la sección de resultados de análisis cuantitativo y cualitativo se agrega más información de cada una de las preguntas abiertas (ver Tabla 7).

Resultados

Análisis descriptivos

Con base a los análisis de distribución la mayoría de los ítems se encuentran dentro del rango (-2, 2), a excepción de cuatro, considerando que hay algunos ítems que no cumplen con el supuesto de normalidad, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual mostró que los ítems del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas se distribuyen de forma no paramétrica ($p < .05$).

Fiabilidad

La fiabilidad total del instrumento fue de .89, cabe resaltar que, el análisis estadístico de total de elemento muestra que el cuestionario no incrementaba su consistencia interna ni mejoraba la fiabilidad si se eliminaba algún ítem.

Diferencia de medias

Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en 17 de las 24 habilidades que componen el cuestionario (ver Tabla 4), siendo puntajes mayores en el género femenino, excepto en la habilidad de competitividad. Al calcular el tamaño del efecto (*d* de Cohen) estos fueron determinados como pequeños para todas las habilidades. Mientras que, comparando el factor de “Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento” las mujeres también tuvieron puntajes mayores. Por otro lado, el tamaño del efecto fue grande.

Tabla 4.

Diferencia de medias entre hombres y mujeres del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento

Ítem	Hombres (320)		Mujeres (358)		T	d de Cohen
	M	DE	M	DE		
Persistencia y resiliencia ante los problemas	4.25	0.69	4.39	0.67	-2.63**	.25
Disciplina	4.71	0.52	4.81	0.41	-2.97***	.22
Cumplimiento de hábitos y rutinas	4.44	0.65	4.56	0.58	-2.50**	.22
Responsabilidad personal	4.54	0.57	4.70	0.51	-3.70***	.20
Trabajo en equipo	4.32	0.64	4.47	0.62	-3.16***	.24
Flexibilidad y adaptación	4.32	0.71	4.44	0.61	-2.34*	.18
Competitividad	4.49	0.65	4.37	0.73	2.14*	.17
Lealtad	4.36	0.68	4.49	0.66	-2.50**	.19
Ética en el trabajo	4.38	0.66	4.66	0.55	-6.00***	.46
Capacidad para investigar de forma autónoma	4.18	0.68	4.35	0.63	-3.37***	.26
Gestión de nuevas tecnologías e informática	4.06	0.71	4.17	0.71	-2.02*	.16
Capacidad para propiciar y mantener relaciones interpersonales	4.12	0.67	4.23	0.67	-2.25*	.16
Visión global e internacionalización del trabajo	4.10	0.78	4.22	0.68	-2.18*	.17
Respeto transcultural	4.19	0.70	4.42	0.62	-4.41***	.35
Comunicación escrita	4.14	0.71	4.35	0.63	-4.20***	.31
Comunicación no verbal	3.81	0.93	3.99	0.81	-2.71**	.21
Habilidades de presentación	4.15	0.75	4.39	0.64	-4.53***	.35
Factor						
Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento	4.27	0.10	4.39	0.09	-2.04*	1.27

$p < .001$ ***, $p < .01$ ** , $p < .05$.*

Correlaciones

En cuanto a las correlaciones entre las variables según el género, todas fueron positivas y la mayoría de ellas significativas, oscilando desde .11 a .51 para hombres y de .11 a .53 para las mujeres, siendo correlaciones similares al Estudio 1.

Invarianza factorial a través del género

En primer lugar, el coeficiente de kurtosis de Mardia fue de 37.39 (N_{Hombres}) y 41.69 (N_{Mujeres}), lo cual supera el valor límite de 5 establecido para ser considerados una distribución normal multivariante (Bentler, 2005). Se utilizaron estimadores robustos de máxima verosimilitud para ajustar el modelo de medida (Satorra & Bentler, 2001).

El primer paso fue examinar por separado la estructura factorial del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas en la muestra conformada por hombres (modelo M0a) así como en la conformada por mujeres (modelo M0b).

En la Tabla 5 se observa que, el modelo M0a (Hombres) presenta índices de ajuste limitados; pero todas las saturaciones factoriales estandarizadas en ambos modelos fueron estadísticamente significativas ($p < .05$), teniendo rangos de saturaciones desde .13 hasta .40 (modelo M0a), y desde .12 hasta .40 (modelo M0b).

Tabla 5.

Índices de bondad de ajuste de los modelos puestos a prueba en la invarianza del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas en función del género.

Modelo	Tipo de modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	IFI	RMSEA	AIC	Δdf	ΔCFI	ΔIFI	$\Delta RMSEA$
M0a	Modelo base hombres	506.55	238	2.13	.874	.877	.059	678.55				
M0b	Modelo base mujeres	458.33	238	1.93	.903	.905	.051	630.33				
M1	Modelo base sin restricciones	1247.851	468	2.67	.912	.913	.035	1607.85				
M2	Invarianza cargas factoriales	1247.851	491	2.54	.915	.915	.034	1561.85	23	.003	.002	-.001
M3	M2 + invarianza interceptos	1247.851	515	2.42	.917	.918	.032	1513.85	47	.005	.005	-.003
M4	M4 + diferencia de medias latentes	1247.851	516	2.42	.918	.918	.032	1511.85	48	.006	.005	-.003

Posteriormente, se realizó un análisis multimuestra en el cual se crearon los modelos anidados (Ver Tabla 5). El Modelo 1 (M1) es un modelo sin restricciones, considerando ambos grupos (hombres y mujeres), obteniendo índices de bondad de ajuste adecuados. Con esto, el Modelo 1 fue considerado como referencia para las siguientes anidaciones de restricciones.

En el Modelo 2 (M2) se puso a prueba la equivalencia de la matriz de cargas factoriales en ambos grupos, mostrando índices de ajuste adecuados y al compararlos con los del M1, las diferencias no eran mayores a las del valor de criterio ($\Delta CFI = .003$; $\Delta IFI = .002$; $\Delta RMSEA = .001$), indicando que no existen diferencias entre ambos modelos (M1 y M2) y, por lo tanto, no existen diferencias entre las cargas factoriales en ambos grupos.

Por su parte, el Modelo 3 (M3) que agregaba la equivalencia de los interceptos, mostró índices de bondad de ajuste adecuados. Asimismo, las diferencias entre los índices de ajuste del M3 y el M1 no superaron los valores criterio ($\Delta CFI = .005$; $\Delta IFI = .005$; $\Delta RMSEA = -.003$), por lo tanto, se acepta la equivalencia de saturaciones factoriales e interceptos.

Finalmente, el Modelo 4 (M4) que agregaba las medias latentes de los dos grupos, presentó índices de ajuste adecuados. Asimismo, la diferencia obtenida entre los índices de ajuste del M4 y el M1 no superó los valores criterio ($\Delta CFI = .006$; $\Delta IFI = .005$; $\Delta RMSEA = -.003$), por lo tanto, se confirma la invarianza entre medias latentes.

Por su parte, el índice de Akaike utilizado también para la comparación de modelos sufre un decremento considerable ($AIC_{M4-M1} = 1511.85 - 1607.85 = -96$). Es decir, la parsimonia de los modelos anidados (índice AIC) va disminuyendo de valor, lo que refleja el decremento gradual de la complejidad en los modelos al restringir cada vez más parámetros. Así, los valores mayores del AIC corresponden a los modelos con mejor ajuste (M1 y M2), y los modelos con mayor imposición de restricciones presentan valores menores de AIC (M3 y M4), por lo que no se consideran modelos sobreidentificados.

Habilidades más y menos importantes

En la Tabla 6 se puede observar que las habilidades que los deportistas juzgaban como más y menos importantes no difiere mucho entre hombres y mujeres. Asimismo, se resalta la habilidad de la disciplina como más importante tanto en hombres como en mujeres, y como menos importante la comunicación verbal en hombres y la capacidad para recibir críticas en las mujeres.

Tabla 6.

Comparación jerárquica entre las habilidades transversales consideradas como las más y menos importantes en los deportistas hombres y mujeres

Habilidades más importantes				Habilidades menos importantes			
Hombres	%	Mujeres	%	Hombres	%	Mujeres	%
Disciplina	73.8	Disciplina	82.1	Comunicación no verbal	8.4	Capacidad para recibir críticas	4.5
Autoconfianza	68.4	Responsabilidad personal	71.5	Capacidad para recibir críticas	8.7	Comunicación no verbal	2.6
Responsabilidad personal	57.8	Autoconfianza	71.2	Conocimiento de otro idioma	3.8	Conocimiento de otro idioma	2.3
Competitividad	56.9	Ética en el trabajo	69.6	Visión global e internacionalización del trabajo	3.1	Gestión de nuevas tecnologías e informática	1.4
Comunicación oral	54.7	Comunicación oral	60.9	Gestión de nuevas tecnologías e informática	2.2	Habilidad para diseñar proyectos	1.4

Nota: El porcentaje para las habilidades más importantes se tomó en cuenta la opción de "Habilidad clave", mientras que para las habilidades menos importantes el porcentaje lo componen las opciones de "Habilidad no importante" y "Habilidad no tan importante".

Análisis cuantitativo y cualitativo de las preguntas abiertas

En la Tabla 7 se observa que el 80.8% de los encuestados considera tener las habilidades y atributos que requieren los empleadores para contratarlos. Asimismo, se destaca la disciplina y la responsabilidad como las expectativas que los empleadores podrían tener de ellos, así como esas habilidades que consideran deben adquirir durante su carrera deportiva y que deberían tener. Por otro lado, la indisciplina y el egoísmo se destacan como esa barrera que los deportistas consideran para que los contraten. Por último, el haberse enfocado mucho en el

deporte y la falta de experiencia son consideradas las razones principales por las que los deportistas creen que es difícil conseguir un buen empleo.

Tabla 7.
Frecuencias de las preguntas abiertas del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento

¿Considera que tiene las habilidades y atributos necesarios que requieren los empleadores?	Describa cuáles son las expectativas (tanto buenas como malas) que un empleador podría llegar a tener acerca de los deportistas de alto rendimiento	¿Qué habilidades considera que debe adquirir durante su carrera deportiva?	¿Qué habilidades considera que son importantes y que usted debe tener?	¿Qué habilidades o comportamientos cree que son negativos o constituyen una barrera para que lo contraten a usted o a un deportista de alto rendimiento?	¿Por qué cree que es difícil para un deportista de alto rendimiento conseguir un buen trabajo después de terminar su carrera?
Si (535)	Disciplina (240)	Disciplina (232)	Disciplina (185)	Indisciplina (67)	Foco en el deporte (181)
No (83)	Responsabilidad (99)	Responsabilidad (150)	Responsabilidad (148)	Egoísmo (67)	Falta de experiencia (127)
Algunas (27)	Compromiso (77)	Trabajo en equipo (129)	Trabajo en equipo (99)	Irresponsabilidad (57)	Falta de preparación (77)
No lo sé (17)	Trabajo en equipo (75)	Persistencia y resiliencia (83)	Autoconfianza (99)	Falta de tiempo (57)	No es difícil (61)

Discusión

En el estudio 1, en cuanto al análisis factorial confirmatorio los resultados aportan evidencia de validez unifactorial, lo que permite resaltar que la versión adaptada al contexto mexicano es válida para evaluar las diversas habilidades transversales en una dimensión que las integra.

Por otro lado, tanto en el estudio 1 como en el estudio 2 se encontró una adecuada consistencia interna del cuestionario, siendo mayores al cuestionario original (García-Mas et al., en preparación) y a su versión portuguesa (García-Mas et al., 2020).

Asimismo, en ambos estudios, las correlaciones entre las habilidades fueron positivas, moderadas y la mayoría de ellas significativas, lo que indica que las habilidades que componen el cuestionario de forma unifactorial miden un solo constructo.

Por su parte, se encontraron diferencias significativas en 17 de las 24 habilidades que componen el cuestionario al comparar las medias entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes presentaban medias más altas en la mayoría de las habilidades, excepto en la competitividad; asimismo, al comparar entre género la dimensión general de las habilidades, las mujeres también presentan valores mayores. Estos resultados van acorde a otros estudios, en donde se encontró que las mujeres dan mayor importancia a las habilidades desarrolladas durante su CD (De Brand et al., 2017; Tekavc & Erpič, 2018).

En el análisis de invarianza factorial se confirma la equivalencia de medida del cuestionario, aportando una evidencia más de la validez de este instrumento.

Por otro lado, tanto hombres como mujeres calificaban como importantes la habilidad de disciplina, autoconfianza, responsabilidad personal, y comunicación oral; específicamente, para las mujeres, la ética en el trabajo fue una de las habilidades más importantes; mientras que, para los hombres, fue la habilidad de la competitividad. Mientras que, las habilidades consideradas como menos importantes para hombres y mujeres fueron la comunicación no verbal, capacidad para recibir críticas, conocimiento de otro idioma y gestión de nuevas tecnologías e informática; para las mujeres, una de las habilidades menos importantes fue la habilidad para diseñar proyectos; mientras que, para los hombres fue la visión global e internacionalización del trabajo. Estos resultados son similares a otro estudio (Garcia-Mas et al., 2020), sin embargo, en cuanto a las habilidades más importantes, la competitividad y la comunicación oral no fueron consideradas; mientras que, para las habilidades menos importantes, también son consideradas la capacidad para recibir críticas, conocimiento de otro idioma y habilidad para diseñar proyectos. Cabe resaltar que en este estudio solo se analizó a la población de deportistas en general sin hacer distinción de género.

Los resultados de las respuestas abiertas muestran que, la mayoría de los deportistas consideraban tener las habilidades necesarias que requieren los empleadores, lo que podría indicar que perciben que las habilidades que han desarrollado a lo largo de su carrera deportiva pueden aplicarse al campo laboral (Matsankos et al., 2020), contrario a lo encontrado por Baker et al. (2014) donde la mayoría de los graduados de una carrera de deportes reportaron no sentir que tenían las habilidades y la confianza para hacer el trabajo que querían.

Asimismo, la disciplina, responsabilidad y trabajo en equipo son habilidades que los deportistas consideran como importantes y que deben tener y/o adquirir durante su carrera deportiva, así como también consideran que estas habilidades pueden ser una expectativa que tengan los empleadores sobre ellos (Asuquo & Inaja, 2013; Baker et al., 2014; Garcia-Mas, et al., 2020; Goudas et al., 2015; Matsankos et al., 2020; Miró et al., 2017; Pallarés et al., 2011; Shmatkov et al., 2022).

Por otro lado, los deportistas consideraban que el egoísmo, indisciplina, irresponsabilidad y falta de tiempo son considerados como una barrera para que los contraten. Con relación a estos resultados, no se ha encontrado literatura al respecto, por lo que los hallazgos encontrados en este trabajo podrían aportar nuevos conocimientos a este campo de estudio.

Por último, se ha encontrado que los deportistas consideran que el haberse enfocado tanto en el deporte, así como la falta de experiencia y de preparación académica son factores que dificultan que consigan un buen trabajo. Se ha demostrado que la experiencia es importante en la selección de personal y que proporciona habilidades que los empleadores están buscando (Baker et al., 2014; Nickson et al., 2012). Por todo esto, se hace evidente la importancia de la planificación de la CD y el desarrollo de habilidades que puedan transferirse al campo laboral (Pallarés et al., 2011; Vilanova & Puig, 2013) en los deportistas.

Como principales limitaciones del presente estudio cabe mencionar que, las respuestas de los deportistas pudieron haberse visto afectadas de acuerdo con el deporte practicado (Matsankos et al., 2020), ya que las habilidades percibidas como importantes para trasladar al campo laboral pueden variar según el deporte. Además,

la situación en la que se encontraban actualmente (realizando sus estudios, trabajando, sin empleo, etc.) también pudo influir respecto a la importancia percibida de las habilidades; así como la deseabilidad social tal como se apunta en otros cuestionarios (De Brand et al., 2018; Smismans et al., 2021).

Por otro lado, se recomienda para futuros estudios poner a prueba el cuestionario con otras variables (validez concurrente), así como estudios comparativos más allá del género (situación actual, deporte, etc).

Conclusión

Por último, se puede concluir que el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas mexicanos es un instrumento válido y fiable que permite valorar las habilidades transversales que los deportistas pueden llegar a desarrollar a lo largo de su carrera deportiva. Asimismo, representa una contribución importante para la psicología laboral y del deporte en México, ya que podrá ser utilizado para valorar el grado de importancia que los deportistas le dan al desarrollo de las habilidades transversales que consideran importantes para transferirse al campo laboral. Por otro lado, podrá darle una perspectiva a los empleadores sobre las habilidades que los deportistas pueden aportar a su empresa y que podrían beneficiar para una posible contratación.

Agradecimientos

Los autores quieren mostrar su agradecimiento a todos los deportistas implicados en esta investigación.

Este estudio fue financiado en parte por el proyecto SIDFOOT, Erasmus+ Sport, Grant 613047-EPP-1-2019-1-ES-SPO-SCP, la Universidad Autónoma de Nuevo León y PAICYT.

Referencias

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrik*, 52(3), 371-386. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0_29
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895>
- Álvarez, P., Pérez-Jorge, D., González, M., & López, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos*, 26, 94-100. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34408>
- Asuquo, P. N., & Inaja, A. E. (2013). Fostering sustainable career development and employability among young people in the changing world of work: employers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1492-1499. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.778>
- Baker, C., Loughren, E., & Crone, D. (2014). *Employability of Graduates in Sport Needs Analysis (Work Package 2) Final Report*. University of Gloucestershire. <https://eprints.glos.ac.uk/2377/>
- Bentler, P. M. (2006). EQS 6 Structural Equations Program Manual. Multivariate Software, Inc.
- Bollen, K. A. (1989). A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303 - 316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 235-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- 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*, 1-18. 10.1080/1612197X.2018.1511619
- Garcia-Mas, A., Ponseti, F., Costa, A., & Silva, A. J. (2020). *As competências transversais transferíveis do desporto para o mercado de trabalho-uma análise preliminar aos resultados do estudo ELIT-IN*. Comité Olímpico de Portugal. http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/PremiosCOP/COP_PFO_TS/file077.pdf
- Garcia-Mas, A., Ponseti, F., Viñas, J., Gamito, J., Aledo, L., Duarte, J., & Reyes, S. (in preparation). Design and Validation of a questionnaire to assess Elite Athletes Soft Skills (QESTE). *Revista de Psicología del Deporte*
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455- 471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista mexicana de pediatría*, 70(2), 91-99.
- González, J. & Wagenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto.

- Goudas, M., Tsimeas, P., Tsitkari, E., Baker, C., Loughren, E. A., & Crone, D. (2015, May 15-17). *Skills and attributes needed in the workplace: A European survey of sport employers' and sport graduates' perceptions* [Paper presentation]. 23rd International Congress of Physical Education & Sport, Komotini, Greece.
- Graczyk, M., Wylleman, P. I., Nawrocka, A., Atroszko, P., Moska, W., Tomiak, T., & Krysztofiak, H. (2017). The importance of the type of sport and life experience in the dual career in elite sport based on the analysis of Poland. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 9(4), 135-146. <https://doi.org/10.29359/bjhpa.10.4.10>
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.76–99). Sage Publications, Inc.
- Kechagias, K. (Ed.) (2011). *Teaching and assessing soft skills: Measuring and Assessing Soft Skills*. 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Landeta, J. (1999). El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre. Ariel: Barcelona.
- Lévy, J-P., Martín, M., & Román, M. (2006). Optimización según estructuras de covarianzas. En J-P. Lévy & J. Varela (Eds.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (1st ed., pp. 11-30). Netbiblo, S.L.
- Macarro, J., Romero, C., & Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de educación*, 353, 495-519. <https://doi.org/10.20868/upm.thesis.48306>
- Mardia, K.V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Matsankos, N., Gargalianos, D., Coppola, S., Vastola, R., & Petromilli, A. (2020). Investigation of skills acquired by athletes during their sporting career. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 489- 501. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.153.02>

- Miró, S., Perez-Rivases, 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. <https://doi.org/10.6018/cpd.350791>
- Miró, S., Torregrosa, M., Regüela, S., Pérez-Rivases, A., & Ramis, Y. (2017). Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 26(4), 51-56. <https://doi.org/10.5093/rpadef2021a5>
- Moreno, R., Barriopedro, M., López de Subijana, C., & Muniesa, C. (2017). Carrera dual en deportistas de alto nivel españoles: facilidades y dificultades para su proceso de integración socio-laboral tras la retirada. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 418, 129-138.
- Murray, T. S., Clermont, Y., & Binkley, M. (2005). *Measuring adult literacy and life skills: New frameworks for assessment* (pp. 89-552). Ottawa: Statistics Canada.
- Nickson, D., Warhurst, C., Commander, J., Hurrell, S. A., & Cullen, A. M. (2012). Soft skills and employability: Evidence from UK retail. *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), 65-84. <https://doi.org/10.1177/0143831X11427589>
- [Palou, P., Ponseti, X., Gili, M., Borrás, P., & Vidal, J. \(2005\). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts Educación Física y Deportes*, 81, 5-11.](#)
- Pallarés, S., Azócar, F., Torregrosa, 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i17.36>
- Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J. M., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & García-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral”. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1695>

- Sánchez-Pato, A., Calderón, A., Arias-Estero, J.L., García-Roca, J.A., Bada, J., Meroño, L., Isidori, M., Brunton, J., Decelis, A., Koustelios, A., Mallia, O., Fazio, A., Radcliffe, J., & Sedgwick, M. (2016). Diseño y validación del cuestionario de percepción de los estudiantes universitarios-deportistas de alto nivel sobre la carrera dual. (ESTPORT). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 127- 147. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.713>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chisquare test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507- 514. <https://doi.org/10.2139/ssrn.199064>
- Shmatkov, D., Bielikova, N., Brytan, Y., & Zafra, M. S. (2022). The development of professionally important qualities as a result of various activities: Learning, sport, and labour market. *Retos*, 43, 17-26. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87830>
- Smismans, S., Wylleman, P., De Brandt, K., Defruyt, S., Vitali, F., Ramis, Y., Torregrossa, M., Lobinger, B., Stambulova, N. B., & Cecić Erpič, S. (2021). From elite sport to the job market: Development and initial validation of the Athlete Competency Questionnaire for Employability (ACQE). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 39-48. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1694>
- Stambulova, N., & Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. In A. Papaioannou, & D. Hackfort (Eds.). *Routledge companion to Sport and Exercise Psychology* (pp. 605-621). Routledge.
- Tekavc, J., & Erpič, S. C. (2018). Dual career competences and their perceived importance in slovenian student-athletes in relation to gender. *Kinesiologia Slovenica*, 24(2), 60-69.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>

- Torregrosa, M., Sanchez, X., & Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de psicología del deporte*, 13(2), 215-228. <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-351-6.ch2>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademèia*, 7(1), 53-73.
- 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. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-revisores-008>
- Weedon, E., & Tett, L. (2013). Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work. *Internatonal Journal of Lifelong Education*, 32(6), 724-740. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.773572>

Artículo 3

Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes

Introduction

Group dynamics has been recognized as an important branch within sports psychology [1], because it has helped to describe “the influential actions, processes, and changes that occur within and between groups” [2] (p. 2) providing important information about your understanding. Dynamics between coaches and athletes is another way of understanding groups, which have been widely examined from a leadership perspective [3,4].

One of the theories used to demonstrate the influence on the effectiveness of leadership and the behavior of the members of the work team is Fit Theory [5–7]. This theory mentions that the person–environment fit originates from two basic assumptions: (1) that human behavior is a function of the person and the environment, and (2) that the person and the environment must be compatible [8].

However, research carried out through this theory has found some deficiencies on how to measure the fit between the person and the environment, and how to determine the optimal fit relationships between them, especially since individualistic approaches have been used [9].

To resolve these deficiencies, a new psychological approach has been created based on a general analysis of the personal relationship in a work team [10], which has expanded the Fit Theory from the organizational field to other areas of human performance. This approach uses a model that combines five conceptual frameworks related to the psychological dynamics of the cooperative team (coordination, cohesion, cooperation, integration, and identification), which are represented by a hierarchical pyramidal model in which each level generates greater personal involvement, a greater workload, and a more complex psychological process, which generate team dynamics [10]. In addition, knowledge has been obtained about the

metadynamics of cooperation in teams, as well as about the fit between the beliefs of the team members from two different perspectives, team member's point of view and coach's point of view, in their performance and the teamwork they do [11].

These team dynamics have been preliminarily evaluated using an instrument that aims to evaluate two different points of view in the same individual, in this case evaluating the athlete from the team member's point of view and from the coach's point of view [11]. These points of view are supported by two theories, the first of which is the Fit Theory and its concept of congruence, which is the reciprocal relationship in which the personality of an individual and the work environment mutually respond with the individual meeting the requirements of the environment and the work environment. This "congruence" is a dynamic process between people and the conditions of their performance [12–14].

The second theory in which these two points of view are supported is the theory of cognitive dissonance, which proposes the generation of cognitive and emotional tension between the way a person performs and their beliefs about it. The existence of this tension (dissonance) is uncomfortable for individuals, which will motivate them to reduce it and try to achieve consonance [15].

There is research that has used this new psychological approach from the organizational level [16] and sports [17,18] in which it has been found that there are differences when the athlete is perceived from his role within the team (team member's point of view) and when it is perceived from a different role (coach's point of view).

On the other hand, one of the variables that have a great influence within sports teams and in addition to the most studied is sport motivation, which is seen as a complex phenomenon because there are multiple reasons why athletes perform their sport [19]. One of them can be because it is intrinsically interesting or pleasant, and on the other hand, as a means of social recognition or to obtain awards and compliments [20]. According to the SDT, there are different types of motivation that represent qualitatively different ways in which a behavior can be regulated [21–23].

Autonomous motivation comprises both intrinsic regulation and the types of extrinsic motivation in which people value activity (identified regulation) and will have integrated it into their sense of self (integrated regulation). Controlled motivation consists of both external regulation, in which one's behavior is a function of external contingencies of reward or punishment, and introjected regulation, in which the regulation of action has been partially internalized and is energized by factors such as an approval motive, avoidance of shame, and ego-involvements [24]. Finally, there is amotivation, which refers to the lack of intention and sense to act [21].

On the other hand, one of the variables that has been related to motivation and one of the most studied in sport is anxiety [25,26]. Anxiety is defined as an emotional state characterized by apprehension and tension [27], associated with the activation of the organism that occurs in competitive situations [28,29]. Competitive anxiety, in addition to evaluating somatic elements, also does so with cognitive elements. The first of these is the worry, understood as worry regarding the consequences that the athlete perceives as potentially negative associated with poor performance. Whereas, the second cognitive element is deconcentration, associated with the difficulty that athletes experience in focusing on important aspects when performing a task, which prevents them from thinking clearly during a competition [30].

On the other hand, it is important to mention that some of the conceptual frameworks that support team dynamics in the sports context have been associated with motivation, such as cohesion [31,32], cooperation [33], and identification [34]. Similarly, there are studies where anxiety with cohesion [35], and with cooperation [36] has been researched. However, most of these investigations have been carried out at the correlation level. Furthermore, there is no research that associates team dynamics through this model with other variables of great importance within sports.

It is for this reason and based on the previous arguments, the aim of this research is to analyze and deepen the understanding of sports teams by evaluating the team dynamics generated by the five conceptual frameworks and associating them with the motivation types and anxiety factors in university athletes, highlighting the role played by the two points of view: team member's point of view and coach's

point of view, through a Structural Equation Model (SEM). The study of SEM has taken importance in sport field [26,37–40] three of these investigations highlighting the mediating role of motivation [26,37,39], and one of them having anxiety as an output variable [26] like this research.

For the above, and in order to fulfill the aim of this research, the following six hypotheses were raised: (1) when comparing the interrelationships of the different perspectives of the team dynamics from team member's point of view/coach's point of view with the motivation types and anxiety factors, the sense of the relationship is the same; (2) team dynamics from the team member's point of view are positively related to autonomous motivation and this, in turn, negatively to somatic anxiety, worry and deconcentration; Likewise, team dynamics from the team member's point of view are negatively related to controlled motivation and amotivation, and these, in turn, positively with somatic anxiety, worry, and deconcentration (see Figure 8); (3) team dynamics from the coach's point of view are positively related to autonomous motivation and this, in turn, negatively to somatic anxiety, concern, and deconcentration; Likewise, team dynamics from the coach's point of view are negatively related to controlled motivation and amotivation, and these, in turn, positively to somatic anxiety, worry, and deconcentration (See Figure 9); (4) Autonomous motivation mediates the relationship between team dynamics from the team member's point of view and the coach's point of view, and somatic anxiety, worry, and deconcentration; (5) controlled motivation mediates the relationship between team dynamics from the perspectives of team member's point of view and coach's point of view, and somatic anxiety, worry, and deconcentration; and (6) Amotivation mediates the relationship between team dynamics from the perspectives of team member's point of view and coach's point of view, and somatic anxiety, worry, and deconcentration.

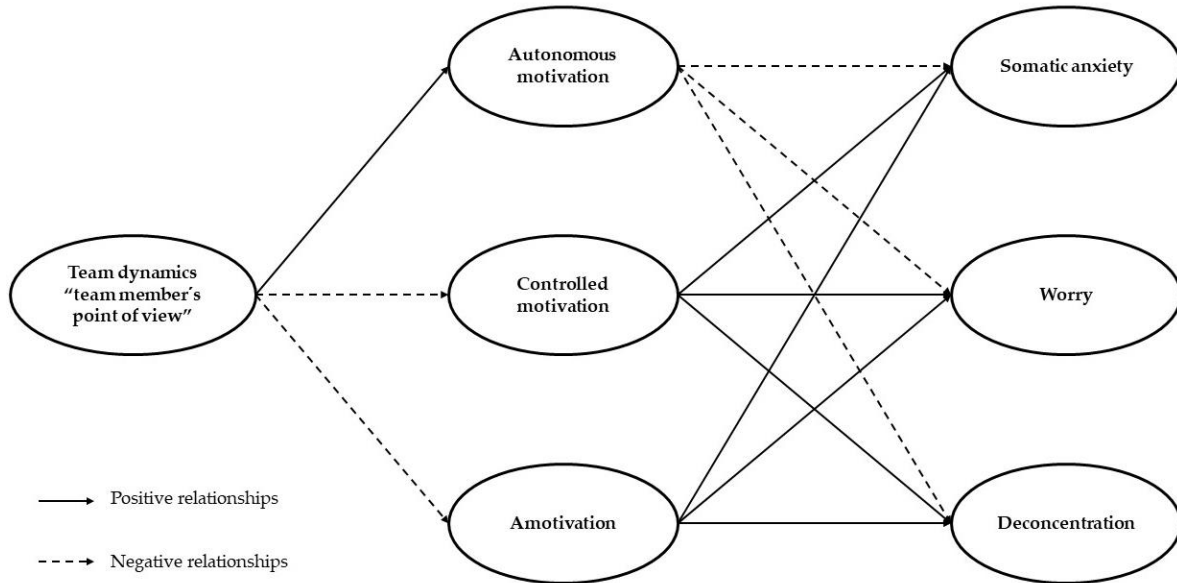


Figure 8. Representation of Structural Model of team dynamics from the team member's point of view

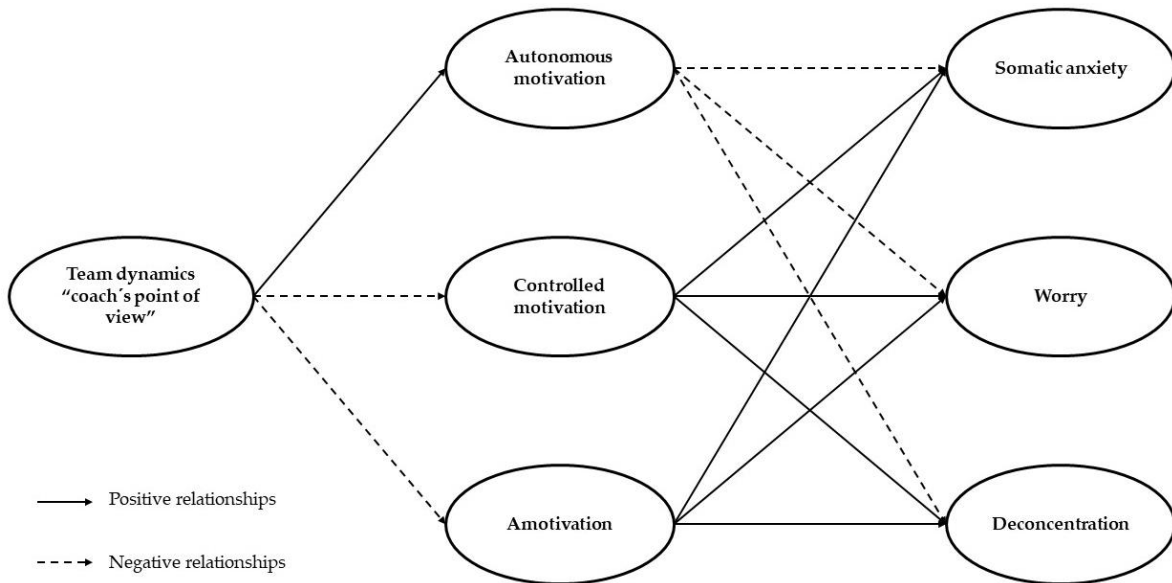


Figure 9. Representation of Structural Model of team dynamics from coach's point of view.

Materials and Methods

2.1. Participants

The selection of the sample was non-probabilistic of the intentional type. The total sample consisted of 674 athletes representing different team sports from their

educational institution (basketball, 11.7%; baseball, 17.4%; association football, 18%; fast soccer, 15.7%; handball, 10.4%; softball, 15%; and volleyball, 11.9%) participating in a national university sporting event. The participants were 313 men (46.4%) and 361 women (53.6%) with ages ranging between 18 and 28 years ($M = 21.06$; $SD = 2.07$) with a mean of 8.61 years of experience in their sport ($SD = 5.15$).

2.2. Instruments

To measure team dynamics, the Cooperative Workteam Questionnaire [11] was used, which consists of 12 items divided into four factors: global cooperation (6 items); personal growth (4 items); emotional cooperation (3 items) and conditional cooperation (2 items). To evaluate team member's point of view/coach's point of view, the same item was evaluated from each point of view related to team member's point of view (Form A) and coach's point of view (Form B). Below we show examples of items for each of the factors from the two points of view: global cooperation, "Communication between the members of my team is clear and fluid both in training and in the game" (Form A) versus "Communication between the team members are clear and fluent both in training and in the game"(Form B); personal growth, "Some of my best friends are on the team" (Form A) versus "Some of my best friends are members of the team" (Form B); emotional cooperation, "My team is spread by the mood of a key player or coach, both for better and for worse" (Form A) versus "The team is spread by my mood or from a key player, both for good and for the wrong" (Form B); and finally, conditional cooperation "My level of work and effort depends on others and how things are working" (Form A) versus "My level of work and effort depends on team members and how things are working" (Form B). The response scale is Likert-type, ranging from 1, "totally disagree" to 5, "totally agree". To evaluate a single construct of team dynamics, the values of the four factors [11,18] were averaged, demonstrating adequate unifactorial internal consistency in both perspectives [18].

To evaluate the types of motivation, the Mexican Spanish version [41] of the Sport Motivation Scale (SMS-II, [42]) was used, which is composed of 18 items divided into six regulations: intrinsic (3 items); integrated (3 items); identified (3

items); introjected (3 items); external (3 items); and amotivation (3 items). Examples of items for regulations: intrinsic, "Because I'm excited to learn more about my sport"; integrated, "Because practicing sports I reflect the essence of who I am"; identified, "Because it is one of the best ways I have to develop other aspects of myself"; introjected, "Because I would feel bad if I didn't take the time to do it"; external, "Because the people I care about would be upset with me if I don't"; and for amotivation, "I am not sure, I really don't think this is my sport." The scale is evaluated by a Likert scale from 1 which means "never" to 7 which means "always."

This instrument has shown adequate internal consistency in different investigations [26,39,43]. Likewise, the grouping of regulations in different types of motivation has been used. Autonomous motivation is composed by intrinsic regulation, integrated regulation, and identified regulation [26,39]; controlled motivation is composed by introjected and external regulation [26,41]. For this research, the three types of motivation (autonomous, controlled, and amotivation) have been considered, as they are used in several studies with sports teams [26,41].

Finally, to evaluate the anxiety factors, the Spanish version was used [44] of the Sport Anxiety Scale in (SAS-2, [45]) which consists of 15 items divided into three subscales, somatic anxiety (5 items), worry (5 items), and deconcentration (5 items). Examples of items for each subscale are somatic anxiety, "I feel like my body is tense"; worry, "I am worried about not playing or competing well"; and deconcentration, "It is difficult for me to concentrate on the game or the competition." Each item is answered using a 4-point Likert scale that ranges from 1 which means "nothing" to 4 which means "much." This instrument has been used in various studies demonstrating the reliability of the instrument in its three factors [46,47].

2.3. Procedures

The present study was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki. The data collection was carried out during the 15 days of the National Universiade in Mexico. Contact with the teams was made directly with the coaches with whom the opportune moment was agreed for the application of the questionnaires to their athletes. The inclusion criteria to participate in the study

required players who participated in team sports and the exclusion criteria required the removal of those athletes who represented two sports or who participated in individual sports. The questionnaires were applied in different places depending on the availability of the teams; some preferred to answer them in the dining room set up for the event and others in the sports facilities. The responses to these questionnaires were anonymous and voluntary, with an average duration of 15 min.

2.4. Data Analysis

Descriptive analysis of each of the study variables (mean, standard deviation, skewness, kurtosis) and the Kolmogorov–Smirnov test were performed to evaluate the normality of the data. The Spearman correlation was used to analyze the interrelationships between the model variables and establish the degree of association between them. Descriptive and correlational analyses were performed using the SPSS 24.0 statistical software.

Subsequently, to test the SEM, the AMOS 24.0 software was used, in which the goodness of fit indices were taken into account, such as chi-square divided by degrees of freedom (χ^2/df), Comparative Fit Index (CFI), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) [48–52]. The following criteria were used to assess the fit of the models: a ratio χ^2/df less than 3 [53]; for CFI, values greater than 0.90 [50]; in the RMSEA case, values lower than 0.08 [54]. Likewise, the Mardia kurtosis coefficient [55] and the bootstrap method were used. On the other hand, to know the mediation and indirect effects, the Mackinnon coefficient was used [56]. Finally, to compare the models the following criteria were considered: values close to 0 for the Akaike Information Criterion (AIC); for the Parsimonious Normed Fit Index (PNFI), minimum differences of 0.06 and 0.09; and for the Parsimonious Goodness of Fit Index (PGFI), values close to 1 [57].

3. Results

First, the descriptive analysis, internal consistency, and correlations of the variables (hypothesis 1) are presented; second, two models of structural equations are tested, from team member's point of view (hypothesis 2) and from coach's point

of view (hypothesis 3). Finally, the mediations of autonomous motivation (hypothesis 4), controlled (hypothesis 5), and amotivation (hypothesis 6) are presented.

3.1. Descriptives, Reliability, and Correlations

Table 8 presents the descriptive statistics of the study variables. The skewness and kurtosis data show that the data are within the range -2 to 2 [58], except for autonomous motivation, whose values were 2.38 and 7.38 . However, the Kolmogorov–Smirnov test shows that the study variables are distributed in a non-parametric way ($p < 0.05$).

Table 8. Descriptive statistics of the variables.

Variable	Rank	M	DT	Skewness	Kurtosis	K-S
Team dynamics, team member's point of view	1-5	4.00	.61	-.87	1.70	.07
Team dynamics, coach's point of view	1-5	4.00	.68	-.94	1.63	.09
Autonomous motivation	1-7	6.17	1.03	2.38	7.38	.21
Controlled motivation	1-7	3.93	1.44	.68	-.55	.18
Amotivation	1-7	2.59	1.98	1.08	-.18	.21
Somatic anxiety	1-5	1.71	.62	.99	.68	.15
Worry	1-5	2.75	.85	-.23	-.87	.09
Deconcentration	1-5	1.73	.63	.88	.50	.12

Table 9 shows correlations and reliability of the variables considered in the study. Cronbach's alpha values were above 0.76 , this reliability level of the whole scales is to be considered satisfactory. The results correlation analysis revealed a significant positive relationship of team dynamics from two points of view: team member's point of view/coach's point of view with autonomous motivation ($r_s = 0.42$, and 0.42 , $p < 0.01$) and controlled motivation ($r_s = 0.23$, and 0.14 , $p < 0.01$). While team dynamics from coach's point of view was positively and significantly related to amotivation ($r_s = -0.09$ $p < 0.05$), however, team member's point of view was also positively associated, but it was not significant ($r_s = -0.07$ $p < 0.05$). On the other hand, team dynamics from its two points of view team member's point of view/coach's point of view is negatively and significantly correlated with somatic anxiety ($r_s =$

-0.17, and -0.18, $p < 0.01$), worry ($r_s = -0.16$, and -0.17 , $p < 0.01$), and deconcentration ($r_s = -0.22$, and -0.25 , $p < 0.01$).

Table 9. Correlations and reliability of the variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Team dynamics, team member's point of view	(.83)							
2. Team dynamics, coach's point of view	.72**	(.87)						
3. Autonomous motivation	.42**	.42**	(.94)					
4. Controlled motivation	.23**	.14**	.23**	(.76)				
5. Amotivation	-.07	-.09*	-.20**	.48**	(.87)			
6. Somatic anxiety	-.17**	-.18**	-.17**	.10*	.15**	(.83)		
7. Worry	-.16**	-.17**	-.03	-.05	-.10	.41**	(.88)	
8. Deconcentration	-.22**	-.25**	-.24**	.07	.22**	.61**	.47**	(.84)

3.2. Structural Equation Models

For both models of team dynamics regarding team member's point of view/coach's point of view, given that the univariate distribution was non-normal, the Mardia kurtosis coefficient [55] was used to determine the multivariate distribution. This coefficient had values of 497.55 and 496.09, respectively, which indicates a non-normal multivariate distribution of the data, so it was necessary to use the bootstrap method. Some authors have verified that robust measures, which are generally used for non-normal multivariate distributions, exhibit ranges from -2 to 2 in skewness and kurtosis [59,60]. When evaluating the range (-2 to 2) of skewness and kurtosis of all the items that make up each of the questionnaires, we found that of the 12 items of the Cooperative Workteam Questionnaire from team member's point of view, only items 7 and 8 were out of range; for coach's point of view the items were normal, except for item 7.; of the 18 items on the Sports Motivation Scale, 10 items (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 11) were out of range. These results were in contrast to the Sports Anxiety Scale where all the items were within the range.

The hypothetical model of team dynamics from team member's point of view (see Figure 10) presented adequate fit indices ($\chi^2(924) = 2690.17$, $\chi^2/df = 2.91$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.05). This confirms from team member's point of view that team dynamics are positively related to autonomous motivation ($\beta = 0.41$, $p < 0.001$) and with controlled motivation ($\beta = 0.10$, $p < 0.001$). Whereas, autonomous motivation

is negatively related to somatic anxiety ($\beta = -0.11$, $p < 0.01$) and deconcentration ($\beta = -0.17$, $p < 0.001$). On the other hand, controlled motivation is positively related to somatic anxiety ($\beta = 0.19$, $p < 0.001$) and deconcentration ($\beta = 0.17$, $p < 0.001$) and negatively with worry ($\beta = -0.12$, $p < 0.01$).

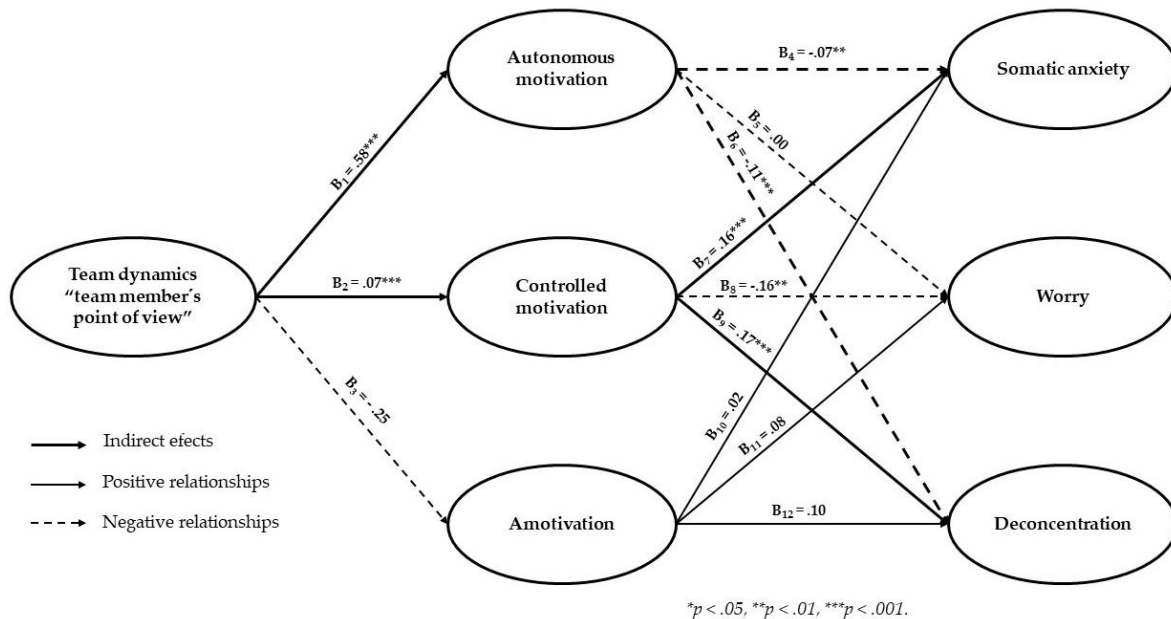


Figure 10. Structural equations model of team dynamics from team member's point of view.

According to the results obtained in the model, we can observe that there are five indirect effects according to the MacKinnon coefficients [56]. The first of them shows that autonomous motivation mediates the relationship between team dynamics from team member's point of view with somatic anxiety and deconcentration ($B_1 * B_4 = -0.05$, $p < 0.001$; $B_1 * B_6 = -0.08$, $p < 0.001$). On the other hand, we observe that controlled motivation mediates the relationship between team dynamics from team member's point of view with somatic anxiety ($B_2 * B_7 = 0.02$, $p < 0.001$), worry ($B_1 * B_8 = -0.02$, $p < 0.001$), and deconcentration ($B_1 * B_9 = 0.02$, $p < 0.001$).

The team dynamics model from coach's point of view (see Figure 11) presented adequate fit indices ($\chi^2(924) = 2692.82$, $\chi^2/df = 2.99$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.05). This confirms from coach's point of view that team dynamics are positively related to autonomous motivation ($\beta = 0.42$, $p < 0.001$) and with controlled motivation ($\beta = 0.07$, $p < 0.05$). While autonomous motivation is negatively related to

somatic anxiety ($\beta = -0.11$, $p < 0.01$) and deconcentration ($\beta = -0.16$, $p < 0.001$). On the other hand, controlled motivation is positively related to somatic anxiety ($\beta = 0.19$, $p < 0.001$) and deconcentration ($\beta = 0.17$, $p < 0.001$), and negatively with worry ($\beta = -0.11$, $p < 0.01$)

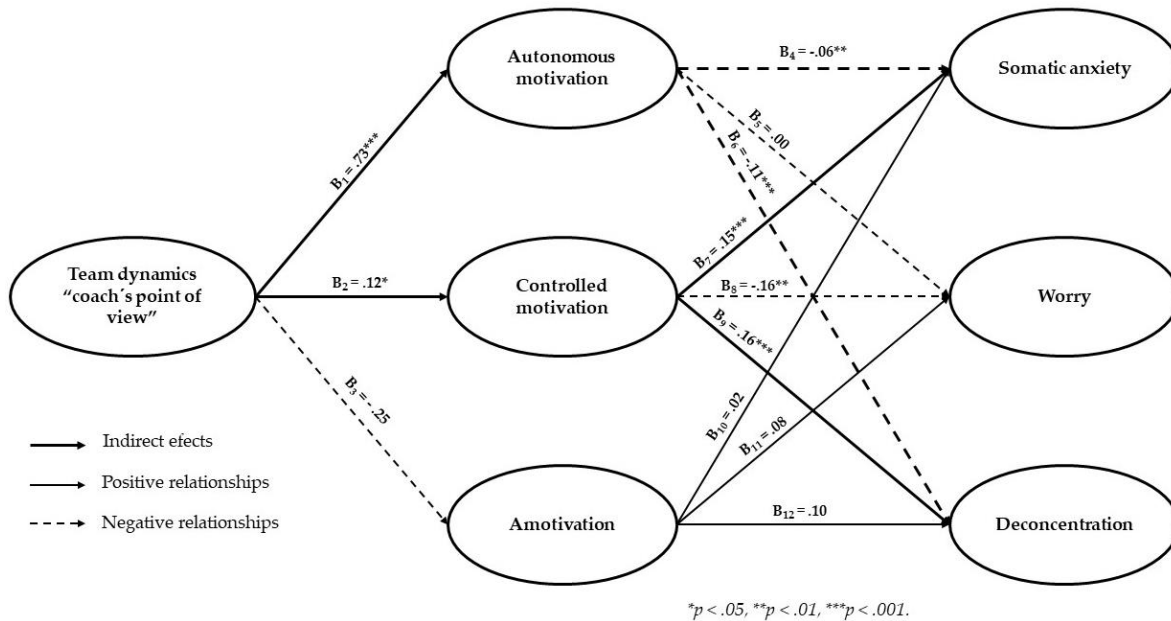


Figure 11. Structural equations model of team dynamics from coach's point of view.

According to the results obtained in the model, we can observe that there are five indirect effects according to the MacKinnon coefficients [56]. The first of them shows that autonomous motivation mediates the relationship between team dynamics from coach's point of view with somatic anxiety and deconcentration ($B_1 * B_4 = -0.04$, $p < 0.001$; $B_1 * B_6 = -0.07$, $p < 0.001$). On the other hand, we observe that controlled motivation mediates the relationship between team dynamics from the perspective of coach's point of view with somatic anxiety ($B_2 * B_7 = -0.01$, $p < 0.001$), worry ($B_2 * B_8 = 0.01$, $p < 0.001$) and deconcentration ($B_2 * B_9 = -0.01$, $p < 0.001$).

Finally, regarding the comparison of the models, we can observe similar values in the parsimony fit index from both points of view, team member's point of view/coach's point of view (AIC = 2912 and 2986; PNFI = 0.801 and 0.800; PGFI = 0.756 and 0.759).

4. Discussion

The study aimed to compare two models of interrelations between the perception of team dynamics from two points of view, team member's point of view and coach's point of view, motivation types, and the anxiety factors in university athletes.

For this, six hypotheses were raised to test the proposed model. In the first place, it was suggested that the interrelationships both from team member's point of view and from coach's point of view would go in the same direction [18], which is consistent with the results obtained, where we found that team dynamics from both points of view were positively related to autonomous and controlled motivation and negatively to amotivation, somatic anxiety, worry, and deconcentration, that is, that the relationships coincided in the direction they took in both points of view, which shows that there is an adjustment in congruence [12–14] and a dissonance [15] on the part of the team members through this double perception of their point of view.

Subsequently, in the second and third hypotheses, it was stipulated that team dynamics from team member's point of view and from coach's point of view were positively related with autonomous motivation and thus, in turn, negatively with somatic anxiety, worry, and deconcentration; likewise, team dynamics from both points of view were negatively related to controlled motivation, and amotivation, and these, in turn, were positively related to somatic anxiety, worry, and deconcentration. The results confirm the positive relationship between the perception of team dynamics from team member's point of view and coach's point of view with autonomous motivation, and the negative relationship (not significant) with amotivation [61], which shows that no matter from which point of view they perceive themselves, athletes will be willing to cooperate within their teams [17,18], in addition to being motivated to participate in activities that challenge their skills [21]. However, controlled motivation (as well as autonomous motivation) presented positive relationships with team dynamics, contrary to what we had established in the hypothesis. These results suggest that team members feel completely involved in the

tasks to be carried out and that their behavior is not only directly motivated by themselves but it is also regulated by external agents [62,63].

Likewise, and following the sequence proposed by the previous hypotheses, autonomous motivation was negatively related with somatic anxiety, worry, and deconcentration, which suggests that internally motivated athletes could have less predisposition to present any of the anxiety factors, results similar to other studies where self-determined motivation does not influence the probability of presenting anxiety [25,26,64]. On the other hand, controlled motivation was positively related to somatic anxiety and deconcentration, but not with worry (contrary to what was established in the hypothesis). These results suggest that athletes motivated by an external agent could present some physiological symptoms before the competition, contrary to other studies where controlled regulations do not have any correlation with somatic anxiety [65,66] and it could lead to a loss of focus on competition, contrary to what was found in other studies [25]. Regarding the negative relationship of controlled motivation with worry, it is worth noting as student athletes, many of them are concerned about their academic training [67,68], which is often found “conditioned” by some incentives such as some financial reward or a scholarship [18,26]. Amotivation, as established in the hypothesis, was positively related to somatic anxiety, worry, and deconcentration, although in no case significantly so.

On the other hand, in the fourth, fifth, and sixth hypotheses, it was established that autonomous motivation, controlled motivation, and amotivation mediate the relationship between team dynamics (team member’s point of view/coach’s point of view), with somatic anxiety, worry, and deconcentration. The results show that autonomous motivation mediates the relationship between team dynamics and somatic anxiety and worry, while controlled motivation mediates the relationship between team dynamics and anxiety factors (somatic anxiety, worry, and deconcentration), these results differ from those found in other studies where autonomous motivation does not play a mediating role with somatic anxiety and where controlled motivation does not play a mediating role with any of the anxiety factors [26,64], likewise, in another study, amotivation does not exert any influence on any of the anxiety factors [25]. Meanwhile, in this research, amotivation did not have

any mediating role contrary to what was found in other studies where a mediation role with somatic anxiety was found [26,64], which goes against the theoretical assumptions of the SDT where negative emotions are expected to be associated with less self-determined forms of motivation [69].

The results of this study provide empirical evidence that helps to confirm the sequence of the relationship between these variables since this relationship had not been tested. It is explored in the two points of view (team member's point of view/coach's point of view), the motivation types, and the anxiety factors, showing that the team members have similar points of view when they look at themselves as players or coaches.

The results of the present study suggest that it is important to emphasize the need to continue promoting cooperation within teams, which could result in an increase in player motivation and a decrease in anxiety. On the other hand, an intervention on Team Building, as has been recommended [10,16] and applied [17], could help promote the improvement of team dynamics (mainly) and the other variables in this study.

Finally, the main limitations of this study concern how the data were collected since they were collected during a national competition and at different times depending on the availability of the equipment. Another limitation is that transversality that only allows the adjustment of the model in a single time, while a longitudinal design would give us more accurate results about the causal relationships that we intend to demonstrate, and that would help us to deepen our understanding of sports teams. Furthermore, these results should be viewed with caution since the sample consisted of team sports and the results could vary in individual sports with and without contact. Another important factor to consider in future studies is the type of university; in this case, they were public universities, and the support with respect to private universities could have some influence on the results of the study. On the other hand, we believe that it would be interesting to expand this research towards the coaches to find out their opinion when it is perceived from both points of view and to analyze it with the opinions of the players on their team.

5. Conclusions

In conclusion, we can observe that team dynamics play an important role in the commitment that members acquire, in both perspectives, team member's point of view and coach's point of view, to fulfill their roles within the team and that, in turn, these dynamics are capable to foster some kind of motivation. On the one hand, team dynamics (regardless of perspective) lead to autonomous motivation and this in turn reduces the possibility of presenting precompetitive anxiety and, on the other hand, when there are motivated in a controlled way, they tend to perceive somatic anxiety and deconcentration prior to competition.

Author Contributions: O.R.-H. and J.T. designed the study. A.G.-M. introduced the concepts of FIT theory and Congruence (Cognitive Dissonance). O.R.-H. and J.M.L.-W. carried out the data collection. O.R.-H. and J.M.L.-W. supervised the statistical analyses. O.R.-H., J.T., J.M.L.-W., and A.G.-M. prepared the discussion, conclusions, and the final version of the manuscript. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded in part thanks the CONACYT and PAICYT.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the athletes that have contributed to the data collection.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Carron, A.V.; Brawley, L.R. Group dynamics in sport and physical activity. In *Advances in Sport Psychology*, 3rd ed.; Human Kinetics: Champaign, IL, USA, 2008; pp. 213–237; 452–455.
2. Forsyth, D.R. Introduction to group dynamics. In *Group Dynamics*, 6th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Boston, MA, USA, 2014; pp. 1–34.
3. Chelladurai, P. Leadership in sports: A review. *Int. J. Sport Psychol.* 1990, 21, 328–354.
4. Riemer, H.A.; Chelladurai, P. Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *J. Sport Exerc. Psychol.* 1998, 20, 127–156. [CrossRef]
5. Gilbert, G.R.; Myrtle, R.C.; Sohi, R.S. Relational Behavior of Leaders. *J. Leadersh. Organ. Stud.* 2015, 22, 149–160. [CrossRef]
6. Ling, Y.; Simsek, Z.; Lubatkin, M.H.; Veiga, J.F. The impact of transformational CEOs on the performance of small- to mediumsized firms: Does organizational context matter? *J. Appl. Psychol.* 2008, 93, 923–934. [CrossRef] [PubMed]
7. Rounds, J.; Dawis, R.; Lofquist, L. Measurement of person-environment fit and prediction of satisfaction in the theory of work adjustment. *J. Vocat. Behav.* 1987, 31, 297–318. [CrossRef]
8. Kristof, A. Person-organization Fit: A integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Pers. Psychol.* 1996, 49, 1–49. [CrossRef]
9. Li, Z.F. Mutual Monitoring and Agency Problems. *SSRN Electron. J.* 2019, 1–40. [CrossRef]
10. Olmedilla, A.; Garcia-Mas, A.; Luo, Y.; Llaneras, C.; Ruíz-Barquín, R.; Fuster-Parra, P. Multilevel psychological analysis for cooperative work teams. In *Cooperative Design, Visualization, and Engineering*; Luo, Y., Ed.; Springer: Cham, Switzerland, 2016; pp. 322–331. [CrossRef]
11. Ruíz-Barquín, R.; Olmedilla, A.; Fuster-Parra, P.; Ponseti, F.X.; Luo, Y.; Garcia-Mas, A. Team cooperation and its factors: A confirmatory analysis. In

- Cooperative Design, Visualization, and Engineering; Luo, Y., Ed.; Springer: Cham, Switzerland, 2017; pp. 278–289. [CrossRef]
12. Dawis, R.; England, G.; Lofquist, L. A theory of work adjustment. *Minn. Stud. Vocat. Rehabil.* 1964, 15, 1–27.
 13. Dawis, R.; Lofquist, L.; Weiss, D. A theory of work adjustment: A revision. *Minn. Stud. Vocat. Rehabil.* 1968, 23, 15.
 14. Lofquist, L.; Dawis, R. *Adjustment to Work: A Psychological View of Man's Problems in a Work-Oriented Society*; Appleton-CenturyCrofts: East Norwalk, CT, USA, 1969; 189p.
 15. Festinger, L. Cognitive Dissonance. *Sci. Am.* 1962, 207, 93–106. [CrossRef]
 16. García-Mas, A.; Núñez Prats, A.; Olmedilla, A.; Ruíz-Barquín, R.; Cantón, E. Levels of Cognitive Congruence between Managers and Team Members' Perceptions of Cooperation at Work. *Sustainability* 2019, 11, 6111. [CrossRef]
 17. Lázaro, P. Eficacia de una Intervención en Teambuilding en un Equipo de Fútbol Base de la Comunidad de Madrid; Universidad Autónoma de Madrid: Madrid, Spain, 2018.
 18. Reyes-Hernández, O. *Dinámicas de Equipo, Motivación y Ansiedad en Deportistas Universitarios*; Universidad Autónoma de Nuevo León: San Nicolás de los Garza, Mexico, 2018.
 19. Ryan, R.; Deci, E. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*; Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Eds.; Human. Kinetics: Champaign, IL, USA, 2007; pp. 1–19.
 20. Deci, E.; Ryan, R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychol. Inq.* 2000, 11, 227–268. [CrossRef]
 21. Deci, E.; Ryan, R. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *J. Res. Pers.* 1985, 19, 109–134. [CrossRef]

22. Ryan, R.; Deci, E. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 2002, 55, 68–78. [CrossRef]
23. Ryan, R.; Deci, E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp. Educ. Psychol.* 2000, 25, 54–67. [CrossRef] [PubMed]
24. Deci, E.; Ryan, R. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Can. Psychol. Can.* 2008, 49, 182–185. [CrossRef]
25. Garcia-Mas, A.; Fuster-Parra, P.; Ponseti, F.J.; Palou, P.; Olmedilla, A.; Cruz, J. Análisis de las relaciones entre la motivación, el clima motivacional y la ansiedad competitiva en jóvenes jugadores de equipo mediante una red Bayesiana. *An. Psicol.* 2015, 31, 355–366. [CrossRef]
26. Pineda-Espejel, H.A.; Morquecho-Sánchez, R.; Alarcón, E. Estilos interpersonales, factores disposicionales, autoconfianza y ansiedad precompetitiva en deportistas de alto rendimiento. *Cuad. Psicol. Deport.* 2019, 20, 10–24. [CrossRef]
27. Spielberger, C.D. Theory and research on anxiety. In *Anxiety and Behavior*; Academic Press: New York, NY, USA, 1966; pp. 3–20.
28. Martens, R. Sport Competition anxiety test. In *Sport Competition Anxiety Test*; Human Kinetics Publishers: Champaign, IL, USA, 1977. [CrossRef]
29. Patel, D.R.; Omar, H.; Terry, M. Sport-related performance anxiety in young female athletes. *J. Pediatr. Adolesc. Gynecol.* 2010, 23, 325–335. [CrossRef]
30. Grossbard, J.R.; Smith, R.E.; Smoll, F.L.; Cumming, S.P. Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety Stress Coping* 2009, 22, 153–166. [CrossRef]
31. Conde, V.; Díaz, V.; Martins, A. Influencia de la Motivación, las Lesiones, el Sexo, y la Cohesión, sobre el Compromiso de Futbolistas Universitarios; Universidad Católica Andrés Bello: Caracas, Venezuela, 2015.

32. Leo, F.M.; Sánchez-Miguel, P.A.; Sánchez-Oliva, D.; Amado, D.; García-Calvo, T. Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *RICYDE Rev. Int. Cienc. Deport.* 2011, 7, 341–354. [CrossRef]
33. Ponseti, F.; Garcia-Mas, A.; Palou, P.; Cantallops, J.; Fuster-Parra, P. Self-determined motivation and types of sportive cooperation among players on competitive teams A Bayesian network analysis. *Int. J. Sport Psychol.* 2016, 47, 428–442.
34. Cassidy, T.; Cummins, P.; Breslin, G.; Stringer, M. Perceptions of Coach Social Identity and Team Confidence, Motivation and Self-Esteem. *Psychology* 2014, 5, 1175–1184. [CrossRef]
35. Eys, M.A.; Hardy, J.; Carron, A.V.; Beauchamp, M.R. The Relationship between Task Cohesion and Competitive State Anxiety. *J. Sport Exerc. Psychol.* 2003, 25, 66–76. [CrossRef]
36. Pons, J.; Ramis, Y.; Garcia-Mas, A.; López de la Llave, A.; Pérez-Llantada, M.C. Percepción de la ansiedad competitiva en relación al nivel de cooperación y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto de formación. *Cuad. Psicol. Deport.* 2016, 16, 45–54. [CrossRef]
37. De Francisco, C.; Arce, C.; Sánchez-Romero, E.I.; Vílchez, M.D.P. The mediating role of sport self-motivation between basic psychological needs satisfaction and athlete engagement. *Psicothema* 2018, 30, 421–426. [CrossRef] [PubMed]
38. Gjesdal, S.; Wold, B.; Ommundsen, Y. Promoting additional activity in youth soccer: A half-longitudinal study on the influence of autonomy-supportive coaching and basic psychological need satisfaction. *J. Sports Sci.* 2019, 37, 268–276. [CrossRef]
39. Gutiérrez-García, P.; López-Walle, J.; Tomás, I.; Tristán, J.; Balaguer, I. Relación entre clima empowering y diversión en pitchers de béisbol: El papel

- moderador de la motivación autónoma. *Cuad. Psicol. Deport.* 2019, 19, 166–177. [CrossRef]
40. Chacón-Cuberos, R.; Olmedo-Moreno, E.M.; Lara-Sánchez, A.J.; Zurita-Ortega, F.; Castro-Sánchez, M. Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: A structural model according to branch of knowledge. *Stud. High Educ.* 2019, 1–15. [CrossRef]
 41. Pineda-Espejel, H.A.; Alarcón, E.; López-Ruíz, Z.; Trejo, M.; Chávez, C. Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el Deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *Rev. Int. Cienc. Deporte* 2016, 12, 107–120. [CrossRef]
 42. Pelletier, L.; Rocchi, M.; Vallerand, R.; Deci, E.L.; Ryan, R. Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychol. Sport Exerc.* 2013, 14, 329–341. [CrossRef]
 43. Barbosa-Luna, A.E.; Tristán, J.L.; Tomás, I.; González, A.; López-Walle, J.M. Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: Enfoque multinivel. *Acción Psicológica* 2017, 14, 105. [CrossRef]
 44. Ramis, Y.; Torregrosa, M.; Viladrich, C.; Cruz, J. Adaptación y validación de la versión española de la escala de ansiedad competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema* 2010, 22, 1004–1009. [PubMed]
 45. Smith, R.E.; Smoll, F.L.; Schutz, R.W. Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The sport anxiety scale. *Anxiety Res.* 1990, 2, 263–280. [CrossRef]
 46. Liberal, R.; Escudero, J.; Cantallops, J.; Ponseti, J. Impacto psicológico de las lesiones deportivas en relación al bienestar psicológico y la ansiedad asociada a deportes de competición. *Rev. Psicología Deport.* 2014, 23, 451–456.
 47. Ponseti, F.; Garcia-Mas, A.; Cantallops, J.; Vidal, J. Diferencias de sexo respecto de la ansiedad asociada a la competición deportiva. *Retos nuevas tendencias en Educ física. Deport Recreación* 2017, 31, 193–196. [CrossRef]

48. Bentler, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychol. Bull.* 1990, 107, 238–246. [CrossRef]
49. Bentler, P.M.; Bonett, D.G. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychol. Bull.* 1980, 88, 588–606. [CrossRef]
50. Hu, L.-T.; Bentler, P.M. Evaluating model fit. In *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*; Sage Publications, Inc.: Thousand Oaks, CA, USA, 1995; pp. 76–99.
51. Steiger, H.J.; Lind, J.M. Statistically based tests for the number of common factors. In *Proceedings of the annual meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, IA, USA; 1980.
52. Wheaton, B.; Muthen, B.; Alwin, D.F.; Summers, G.F. Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociol Methodol.* 1977, 8, 84. [CrossRef]
53. Schreiber, J.B.; Nora, A.; Stage, F.K.; Barlow, E.A.; King, J. Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *J. Educ. Res.* 2006, 99, 323–338. [CrossRef]
54. Browne, M.W.; Cudeck, R. Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociol. Methods Res.* 1992, 21, 230–258. [CrossRef]
55. Mardia, K. The effect of nonnormality on some multivariate tests and robustness to nonnormality in the linear model. *Biometrika* 1971, 58, 105–121. [CrossRef]
56. Williams, J.; MacKinnon, D.P. Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Struct. Equ. Modeling* 2008, 15, 23–51. [CrossRef] [PubMed]
57. Levy, J.-P.; Martin, M.T.; Roman, M.V. Optimizacion segun estructuras de covarianzas. In *Modelizacion con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales*; Netbiblo: A Coruña, Spain, 2006; pp. 9–30. [CrossRef]
58. Reed, A.H.; Wu, G.T. Evaluation of a Transformation Method for Estimation of Normal Range. *Clin. Chem.* 1974, 20, 576–581. [CrossRef] [PubMed]

59. Ecob, R.; Cuttance, P. An overview of structural equation modeling. In *Structural Modeling by Example*; Cuttance, P., Ecob, P., Eds. Cambridge University Press: New York, NY, USA, 1988; pp. 9–23. [CrossRef]
60. Muthén, B.; Kaplan, D. A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *Br. J. Math. Stat. Psychol.* 1985, 38, 171–189. [CrossRef]
61. Ramis, Y.; Torregrosa, M.; Viladrich, C.; Cruz, J. El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Psicología del Deporte y de la Actividad Física* 2013, 29, 243–248. [CrossRef]
62. Ryan, R.; Deci, E. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In *Handbook of Self-Determination*; The University of Rochester Press: Rochester, NY, USA, 2014; pp. 3–33.
63. Ryan, R.; Connell, J. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1989, 57, 749–761. [CrossRef]
64. Pineda-Espejel, A.; López-Walle, J.; Tomás, I. Factores situacionales y disposicionales como predictores de la ansiedad y autoconfianza precompetitiva en deportistas universitarios. *Cuad. Psicol. Deport* 2015, 15, 55–70. [CrossRef]
65. Guillén, F.; Álvarez-Malé, M.L. Relación entre los motivos de la práctica deportiva y la ansiedad en jóvenes nadadores de competición. *Rev. Iberoam. Psicol. Ejerc. Deport* 2010, 5, 233–252.
66. Quinlan, M. *Perceived Motivational Climate, Need Satisfaction, Motivational Regulation and Psychological Well-Being in Elite Hurlers*; University of Jyväskylä: Jyväskylä, Finland, 2010.
67. Aquilina, D. A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *Int. J. Hist. Sport* 2013, 30, 374–392. [CrossRef]

68. Vilanova, A.; Puig, N. Personal strategies for managing a second career: The experiences of Spanish Olympians. *Int. Rev. Sociol. Sport* 2016, 51, 529–546. [CrossRef]
69. Vallerand, R.J.; Losier, G.F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *J. Appl. Sport Psychol.* 1999, 11, 142–169. [CrossRef]

Discusión general

Discusión general

El presente trabajo tuvo un objetivo general y tres específicos, para dar respuesta a estos, se desarrollaron tres estudios. En cada uno de los estudios se desarrollaron discusiones para contrastar los resultados obtenidos en cada uno de ellos. Es por esto que, en este apartado se pretenden abordar los resultados obtenidos en cada uno de los estudios de forma global.

El primer estudio tuvo como objetivo dar a conocer el proyecto Elit-in, el cual busca promover la educación en el deporte a través de un enfoque basado en el desarrollo de habilidades, así como apoyar la implementación de las Directrices de la Unión Europea sobre Carreras Duales en deportistas. Asimismo, a través del proceso de formación del proyecto, se creó un cuestionario para evaluar las habilidades que tanto deportistas como empleadores consideran importantes a desarrollar durante la CD y que pueden transferirse al campo laboral. Por otro lado, con el fin de consolidar el proyecto se creó una página Web mediante la cual se puede acceder a la información del proyecto, así como a la plataforma online *Elit-in A road to the future*, la cual permite acceder a un curso con siete de las habilidades que tanto deportistas como empleadores consideraron como más importantes para transferir al campo laboral.

El segundo estudio tuvo como objetivo validar al contexto mexicano el cuestionario creado en el proyecto Elit-in, esta validación se creó a través de dos estudios, en el primero de ellos se examinó la fiabilidad y la estructura factorial del cuestionario obteniendo resultados satisfactorios. En primera instancia, se confirma la fiabilidad del cuestionario, al igual que las versiones previas (Garcia-Mas et al., 2020, Garcia-Mas et al., en preparación), mientras que, la estructura factorial también fue satisfactoria. En el segundo estudio se analizó la invarianza factorial en función del género, esto para demostrar y corroborar la fiabilidad y validez del cuestionario, los resultados mostraron una equivalencia de medida entre hombres y mujeres, además, las habilidades más y menos importantes no difieren de forma significativa entre ambos. Por otro lado, los deportistas consideraron que la disciplina y la responsabilidad eran habilidades que debían tener y desarrollar a lo largo de su

carrera deportiva, por tanto, podrían ser tomadas en cuenta por los empleadores para una posible contratación.

Por último, en el tercer estudio se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales en el cual se pretendía relacionar las dinámicas de equipo desde dos perspectivas (como jugador y como si fuera el entrenador), con dos de las variables más importantes y estudiadas en el ámbito de la psicología del deporte, la motivación y la ansiedad. Los resultados mostraron la mediación negativa de la motivación autónoma con las dinámicas de equipo desde ambas perspectivas con la ansiedad somática y desconcentración, así como, la mediación de forma positiva de la motivación controlada entre las dinámicas de equipo desde ambas perspectivas con la ansiedad somática y la desconcentración.

La evidencia obtenida en los tres estudios que componen este trabajo respalda la importancia del apoyo a los deportistas con CD para evitar que se produzcan situaciones de fracaso o de abandono por medio de tutores (Álvarez & López, 2013). Además, se recomienda un asesoramiento individualizado para una mayor eficacia (López de Subijana et al., 2015; López de Subijana et al., 2014; Miró et al., 2017; Vilanova & Puig, 2013). Este tipo de asesoramiento busca conectar con la verdadera motivación de los deportistas como ser activo, promoviendo una formación integral que le prepare para la vida y facilite sus transiciones vitales (Carlin & Garcés, 2012), ayudando a la mejora del proceso formativo y la adquisición de competencias genéricas importantes para el desarrollo académico y profesional (Álvarez & López, 2013).

Asimismo, el haber compatibilizado la CD ha contribuido al desarrollo de habilidades que les ayudaron no sólo a obtener éxito durante la CD (Miró et al., 2017), sino que también les pueden ayudar a desarrollar de mejor forma su labor en el campo profesional (Matsankos, 2020; Pallarés et al., 2011).

Por otro lado, también se deja entrever lo fundamental que son los proyectos que apoyan a los deportistas profesionales inmersos en una CD, ya que cumplen la función de acompañarlos en el proceso de su carrera deportiva y en la transición fuera de esta, tales como el proyecto presentado en este trabajo, Elit-in.

En segundo lugar, también se hace evidente la importancia de la creación de instrumentos que ayuden a los deportistas a identificar las habilidades que consideran importantes para trasladar al campo laboral una vez terminada su carrera deportiva, esto con el fin de ampliar los datos de medición y la teoría sobre las competencias desarrolladas durante la CD (De Brandt, et al., 2018), así como de optimizar su empleabilidad (Smismans, et al., 2021).

Por último, se recalca la importancia de la CD en el desarrollo de las habilidades transversales, siendo de gran importancia para el desempeño de los deportistas, ya que variables como las dinámicas de equipo, motivación y ansiedad pueden influir tanto en su rendimiento deportivo como en la transición al campo laboral.

Conclusiones generales

Conclusiones generales

Una vez analizado los resultados de los tres estudios, podemos concluir lo siguiente:

- La importancia de crear y darle seguimiento a proyectos como Elit-in que apoyen a deportistas con CD para ayudarlos en la transición al campo laboral con el fin de disminuir la disonancia de percepciones y desequilibrios entre educación/formación y las necesidades del mercado laboral.
- Asimismo, también se resalta la importancia de contar con instrumentos válidos y fiables que midan las habilidades transversales que se pueden aprender en el alto rendimiento y que pueden transferirse al campo laboral con el fin de que empleadores conozcan lo que los deportistas tienen para aportar a sus empresas para una posible contratación.
- Las dinámicas de equipo cumplen un rol importante dentro de los equipos deportivos puesto que, los miembros del equipo se muestran comprometidos independientemente del punto de vista en el que se perciban (Como jugador/Como si fuera el entrenador), es decir que, al existir una simetría entre estas dos perspectivas los deportistas cooperaban dentro de sus equipos para el logro de objetivos generando síntomas de bienestar.
- Por último, la posibilidad de presentar ansiedad precompetitiva depende de la percepción de las dinámicas de equipo desde ambas perspectivas, ya que, pese a que los deportistas pueden tener el mismo compromiso independientemente del punto de vista en el que se perciban, aquellos con una motivación autónoma no eran propensos a presentar un tipo de ansiedad. Por el contrario, los deportistas con una motivación controlada son propensos a presentar ansiedad cognitiva y desconcentración, independientemente del compromiso de los jugadores en cuanto a sus dinámicas. Es decir, que la simetría encontrada en los deportistas entre estas dos perspectivas generaba motivación en ellos, sin embargo, dependiendo el tipo de motivación presentada eran propensos a síntomas de bienestar o malestar.

Referencias

Referencias

- Álvarez, P., & López, D. (2013). Tutoría académica personalizada para estudiantes universitarios deportistas de alto nivel. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 239-253.
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895>
- Amado, D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. González, I. y López, J. M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y Movimiento*, 6, 37-51.
- B-WISER. (2018). Erasmus+ Sport project: "Be a Winner In elite Sport and Employment before and after athletic Retirement". <http://www.vub.ac.be/topsport/b-wiser>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(24), 305-319. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02505>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Behnam, M., & Taghizadeh, F. (2018). The influence of motivation on group cohesion in aerobic gymnastics athletes. *Sport Science*, 11, 102-105.
- Binet, A., & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année Psychologique*, 11(1), 191-244. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>

- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: a metaanalysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 168-187. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.168>
- Cartwright, D., & Zander, A. (1971). *Dinámicas de grupo: Investigación y Teoría*. Trillas.
- Cassidy, T., Cummins, P., Breslin, G., & Stringer, M. (2014). Perceptions of Coach Social Identity and Team Confidence, Motivation and Self-Esteem. *Psychology*, 5, 1175-1184. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.510130>
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts Educación física y deportes*, 1(63), 22-29. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/2\).120.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/2).120.01)
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2007). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(12), 37-50.
- Cirigliano, G., & Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas.
- Clemente-Suárez VJ, Fuentes-García JP, De la Vega R, Martínez MJ. (2020). Modulators of the personal and professional threat perception of Olympic athletes in the actual COVID-19 crisis. *Frontiers Psychology*. 11: 1985. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01985>
- Coakley, J. (1994). *Sport in society: Issues and controversies* (4a ed.). Mosby College.
- Conde, V., Díaz, V., & Martins, A. (2015). *Influencia de la Motivación, las Lesiones, el Sexo, y la Cohesión, sobre el Compromiso de Futbolistas Universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad Católica Andrés Bello]. Archivo digital de Universidad Católica Andrés Bello. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT1462.pdf>
- Danish, S., Taylor, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>

- Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1964). A theory of work adjustment. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 38, 15. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-013391-1.50030-4>
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1968). A theory of work adjustment: A revision. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 23, 15.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1976). Personality style and the process of work adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 55-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.1.55>
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1978). A note on the dynamics of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 76-79. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(78\)90008-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(78)90008-8)
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- 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*, 1-18. 10.1080/1612197X.2018.1511619
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Del Pan, A. (2019). *Persiguiendo el oro, pero después ¿qué? Un acercamiento al Plan de Retirada Deportiva y su inserción laboral en el Rugby 7*. [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona]. Archivo digital de Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/150917>
- Eccles, D. W. (2010). The coordination of labour in sports teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2010.519400>
- Edwards, J. A. (1991). Person Job-Fit: A conceptual integration, literature review and methodological critique. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 283-357). John Wiley & Sons.
- European Commission. (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=EN>
- European Commission. (2012). EU guidelines on dual careers of athletes: Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport. https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf
- Eys, M. A., Hardy, J., Carron, A. V., & Beauchamp, M. R. (2003). The relationship between task cohesion and competitive state anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(1), 66-76. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.1.66>
- [Félix-Mena, A. Martínez-Rodríguez, A., & Reche-García, C. \(2021\). Resiliencia y burnout en la carrera dual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16\(47\), 85-93. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1665>](https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1665)
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressure in informal groups: a study of human factors in housing*. Harper & Ross.

- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Fiorese, L., Pizzo, G. C., Contreira, A. R., Lazier-Leão, T. R., Moreira, C. R., Rigoni, P. A. G., & do Nascimento Junior, J. R. A. (2018). Association between motivation and group cohesion in professional football: is the coach-athlete relationship a determining factor? *Revista de Psicología del Deporte*, 27(4), 51-57. <https://doi.org/10.1037/t75077-000>
- Fuentes-García JP, Martínez MJ, Villafaina S, Clemente-Suárez V. (2020) The effect of COVID-19 confinement in behavioral, psychological, and training patterns of chess players. *Frontiers Psychology*, 11, 1812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01812>
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Jiménez, R., & Cervelló, E. (2008). Importancia de los aspectos motivacionales sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. 3(1), 67-80. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02601>
- García-Mas, A. (2001). Cooperación y competición en equipos deportivos. Un estudio preliminar. *Análise Psicológica*, 1, 115-130. <https://doi.org/10.14417/ap.347>
- García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti F. X., Palou P., Olmedilla, A., & Cruz, J. (2015). Análisis de las relaciones entre la motivación, el clima motivacional y la ansiedad competitiva en jóvenes jugadores de equipo mediante una red Bayesiana. *Anales de Psicología*, 31(1), 355-366. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.167531>
- García-Mas, A.; Olmedilla, A.; Morilla, M.; Rivas, C.; García E., & Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425-432. <https://doi.org/10.1037/t03130-000>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455- 471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>

- Gilbert, G. R., Myrtle, R. C., & Sohi, R. S. (2015). Relational Behavior of Leaders: A Comparison by Vocational Context. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22, 149-160. <https://doi.org/10.1177/1548051814548278>
- Goudas, M., Tsimeas, P., Tsitkari, E., Baker, C., Loughren, E. A., & Crone, D. (2015, May 15-17). *Skills and attributes needed in the workplace: A European survey of sport employers' and sport graduates' perceptions* [Paper presentation]. 23rd International Congress of Physical Education & Sport, Komotini, Greece.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award-winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/10413200601113786>
- Harrison, G.E., Vickers, E., Fletcher, D., & Taylor, G. (2020). Elite female soccer players' dual career plans and the demands they encounter. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(1), 133-154. <https://doi:10.1080/10413200.2020.1716871>
- Jackson, D. (2009) An international profile of industry-relevant competencies and skills gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29–58. <https://doi.org/10.3794/ijme.83.288>
- Kechagias, K. (Ed.) (2011). Teaching and assessing soft skills: Measuring and Assessing Soft Skills. 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Kolayis, H. (2012). Examining how wheelchair basketball players' self-esteem and motivation levels impact on their state and trait anxiety levels. *Biology of Sport*, 29, 285-290.
- Leguizamo, F., Olmedilla, A., Núñez, A., Verdaguer, F. J. P., Gómez-Espejo, V., Ruíz-Barquín, R., & Garcia-Mas, A. (2021). Personality, coping strategies, and mental health in high-performance athletes during confinement derived from the COVID-19 pandemic. *Frontiers in public health*, 8, 56, 1198. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.561198>
- Lewin, K. (1939). Experiments in Social Space. In K. Lewin. *Resolving Social Conflicts and field theory in social science* (pp. 59-67). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10269-000>

- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Morata.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to work*. Appleton Century Crofts.
- López, N. I. (2011). Relación entre factores motivacionales y niveles de ansiedad en porristas en precompetencia. *International Journal of Psychological Research*, 4, 80-91.
- López de Subijana, C., Barriopedro, M., & Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- 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), 1-9.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Human Kinetics Publishers
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics Publishers.
- Martínez Díaz de Corcuera, C. (2017). *La retirada deportiva en Baloncesto: proceso y factores* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid). Archivo digital de Universidad Politécnica de Madrid. doi: 10.20868/upm.thesis.47953
- McGurk, J. (2010). *Using the head and heart at work: A business case for soft skills*. Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD). <http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/18616949-CF66.../HeadandheartguideFINAL.pdf>.
- Miró, S., Torregrosa, M., Regüela, S., Pérez-Rivases, A., & Ramis, Y. (2017). Competencias para la planificación de la carrera dual de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 51-56.
- OECD (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252073-en>
- Olmedilla, A., Garcia-Mas, A., Luo, Y., Llaneras, C., Ruíz-Barquín, R., & Fuster-Parra, P. (2016). Multilevel Psychological Analysis for Cooperative Work Teams. In Y.

- Luo (Ed.), *International Conference on Cooperative Design, Visualization and Engineering* (pp. 322- 331). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46771-9_42
- Palou, P., Ponseti, F. J., Gili, M., Borrás, P. A., & Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts Educación física y deportes*, 3(81), 5-11. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.06)
- Pallarés, S., Azócar, F., Torregrosa, 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i17.36>
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport psychologist*, 19(1), 63-80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>
- Petitpas, A.J., Danish, S., McKelvain, R., & Murphy, S. (1992). A career assistance program for elite athletes. *Journal of Counseling & Development*, 70, 383-386. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01620.x>
- Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334. <https://doi.org/10.1023/b:jopp.0000018053.94080.f3>
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2016). Definition and model of life skills transfer. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 186-211. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2016.1199727>
- Pineda-Espejel, A., López-Walle, J., & Tomás, I. (2015). Factores situacionales y disposicionales como predictores de la ansiedad y autoconfianza precompetitiva en deportistas universitarios. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(2), 55-70. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000200007>

- Pineda-Espejel, H.A., Morquecho-Sánchez, R., & Alarcón, E. (2020). Estilo interpersonal del entrenador, competencia, motivación, y ansiedad precompetitiva en deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 10-24. <https://doi.org/10.6018/cpd.397001>
- Pons, J., Ramis, Y., Garcia-Mas, A., López De la Llave, A., & Pérez-Llantada, M. C. (2016). Percepción de la ansiedad competitiva en relación al nivel de cooperación y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto de formación. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(3), 45-54. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000300006>
- Ponseti, F. J., Garcia-Mas, A., Palou, P., Cantallops, J., & Fuster-Parra, P. (2016). Self-determined motivation and types of sportive cooperation among players on competitive teams. A Bayesian network analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 47(5), 428-442. doi:10.7352/IJSP.2016.47.428
- Ponseti, F. J., Almeida, P. L., Lameiras, J., Martins, B., Olmedilla, A., López-Walle, J., Reyes, O. & Garcia-Mas, A. (2019). Self-Determined Motivation and Competitive Anxiety in Athletes/Students: A Probabilistic Study Using Bayesian Networks. *Frontiers in psychology*, 10, 1947. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01947>
- Proctor, R. W., & Dutta, A. (1995). *Skill acquisition and human performance*. Sage Publications, Inc.
- Pulido, S.; Fuentes, J.P.; Jiménez, R. (2017). Análisis de las relaciones entre variables motivacionales y ansiedad en judocas competidores. *Sportis Scietific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3 (3), 436-453. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1896>
- Ramis, Y. (2013). *La ansiedad competitiva en el deporte de iniciación: Un enfoque desde la teoría de la autodeterminación*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital de Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117664/yr1de1.pdf

- Reyes-Hernández. (2018) *Dinámicas de equipo, motivación y ansiedad en equipos universitarios*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León]. Archivo digital de Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/19148>
- Round, J., Dawis, R., & Lofquist, L. (1987). Measurement of person-environment fit and prediction of satisfaction in the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 297-318. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90045-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90045-5)
- Rosen, P., Frohm, A., Kottorp, A., Friden, C., & Heijne, A. (2016). Too little sleep and an unhealthy diet could increase the risk of sustaining a new injury in adolescent elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(11), 1364-1371. <http://doi.org/10.1111/sms.12735>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, y R.M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

- Ruíz-Barquín, R., Olmedilla, A., Fuster-Parra, P., Luo, Y., Ponseti, F., & Garcia-Mas, A. (2017). Multilevel Psychological Analysis for Cooperative Work Teams. In Y. Luo (Ed.), *International Conference on Cooperative Design, Visualization and Engineering* (pp. 278- 289) Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46771-9_42
- Salazar, C. M., Juárez, R., Andrade, A. I., Peña, C. S., Arellano, A. C., & Hernández, J. A. (2016). Percepción del beneficio de los deportes y actividades recreativas en habilidades para la vida en niños y adolescentes de Ciudad Juárez, México. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 356-378. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1524>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W.H. Freeman and Company.
- Smismans, S., Wylleman, P., De Brandt, K., Defruyt, S., Vitali, F., Ramis, Y., Torregrossa, M., Lobinger, B., Stambulova, N. B., & Cecić Erpič, S. (2021). From elite sport to the job market: Development and initial validation of the Athlete Competency Questionnaire for Employability (ACQE). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 39-48. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i47.1694>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety research*, 2(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/08917779008248733>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 479-501. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.4.479>
- Sorkkila, M., Aunola, K., & Ryba, T. V. (2017). A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 58–67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.004>

- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The ability of man*. Macmillan
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behaviour* (pp. 3-20). Academic Press
- Stambulova, N. (2000). Athlete's crises: A developmental Perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 584-601.
- Stambulova, N., & Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. In A. Papaioannou, & D. Hackfort (Eds.). *Routledge companion to Sport and Exercise Psychology* (pp. 605-621). Routledge.
- Stambulova, N. B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., & Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Stern, W. (1911). *Die Differentielle Psychologie in Ihren Methodischen Grundlagen*. Barth.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. *Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R.P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 144-77. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Taylor, D. M., & Brown, R. J. (1979). Towards a more social social psychology? *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(2), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1979.tb00322.x>
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological review*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0075959>
- Thurstone, I. I. (1935). Vectors of mind: Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/10018-000>

- Thurstone, L. L. (1943). *Primary Mental Abilities*. The University of Chicago Press.
- Torregrosa, M., Sanchez, X., & Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de Psicología del deporte*, 13(2), 215-228.
- Turner, J.C. (2010). Towards a cognitive redefinition of the social group. In T. Postmes & N.R. Branscombe (Eds.), *Social identity and intergroup relations*, (pp. 210-234). Cambridge University Press.
- Tutte, V., & Reche, C. (2016). Burnout, resiliencia y optimismo en el hockey sobre hierba femenino. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(3), 73-78. <https://doi.org/10.6018/cpd.406651>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vera, M, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 15, 53-73.
- Vilanova, A., y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral. ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 61–68.
- Weiss, M.R., Bolter, N.D., & Kipp, L.E. (2016). Evaluation of *The First Tee* in Promoting Positive Youth Development: Group Comparison and Longitudinal Trends. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(3), 271-283. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1172698>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavallee, D. (2004). Career transitions in sports: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3)

Anexos

El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral"

The ERASMUS+ ELIT-in project: "Integration of elite athletes into the labour market"

Orlando Reyes-Hernández¹, José Tristán¹, Jeanette M. López-Walle¹, Antonio Núñez Prats², Francisco Javier Ponseti Verdagué³, José Viñas Rodríguez⁴, Santiago Reyes⁵, Alejandro García-Mas²

¹ Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

² Facultad de Psicología, (GICAFE), Universidad de las Islas Baleares, España.

³ Facultad de Pedagogía, Universidad de las Islas Baleares, España.

⁴ Sevilla FC Foundation, España.

⁵ ONECO, España.

CORRESPONDENCIA:

Antonio Núñez Prats
toni.nunezprats@gmail.com

Recepción: mayo 2020 • Aceptación: julio 2020

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Walle, J., Núñez, A., Ponseti, F. J., Viñas, J., Reyes, S., & García-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: "Integración de los deportistas de élite al mercado laboral". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68.

Resumen

El proyecto *ELIT-in* nace con el objetivo de promover y apoyar el desarrollo de competencias transversales en los deportistas de élite para prepararlos al ámbito laboral al que se enfrentarán una vez terminada su carrera deportiva. Con base en el método Delphi se identificaron 110 habilidades blandas, las cuales fueron revisadas por un grupo de expertos, quienes determinaron siete competencias transversales que pueden ser transferidas al mercado laboral y que son reconocidas por los empresarios como relevantes. Dichas competencias son: Comunicación, Habilidades de emprendimiento, Ética en el trabajo, Habilidades en la resolución de conflictos, Habilidades de negociación, Trabajo en equipo y Gestión del tiempo. Para ello, se ha creado un Programa de Formación e-Learning llamado "ELIT-in A road to the future" (<https://www.elit-in.net/>), el cual puede integrarse en la educación no formal durante la carrera de los deportistas de élite. Actualmente 176 deportistas se encuentran realizando los cursos dentro de la plataforma "ELIT-in A road to the future". Finalmente se propone la adopción de una serie de pautas posibles para los distintos agentes, tanto públicos como privados.

Palabras clave: Habilidades blandas, educación no formal, alto rendimiento, deporte, transición.

* Este proyecto ha recibido financiación del programa Erasmus + de la Unión Europea con el número de registro 590520-EPP-1-2017-1-ES-SPO-SCP y parcialmente financiada la publicación por PAICYT-UANL, México. Este documento refleja solo la opinión del autor y la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Abstract

ELIT-in project was created with the aim of promoting and supporting the development of transversal skills in elite athletes to prepare them in the workplace they will face once their sports career is over. Based on the Delphi method, 110 soft skills were identified, which were reviewed by a group of experts who determined seven transversal competences that can be transferred to the labour market and that are recognized by employers as relevant. These competencies are: Communication, Entrepreneurship skills, Work ethics, Conflict resolution skills, Negotiation skills, Teamwork and Time management. For it, an e-Learning Training Program called "ELIT-in A Path to the Future" has been created (<https://www.elit-in.net/>). This program can be integrated into non-formal education during the career of elite athletes. Currently 176 athletes are taking the courses on the platform "ELIT-in A road to the future". Finally, a series of possible guidelines are proposed for the different agents to adopt, both public and private.

Key words: Soft skills, non-formal education, high performance, sport, transition.

Anexo 2

2022 · *Revista* N° 46 / Pág. 653-661

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (<https://revista.fejp.es/index.php/revista/index>)

Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en México, versión para deportistas

Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport in Mexico, athletes' version

*Orlando Reyes-Hernández, *José Tristán, *Jeanette M. López-Walle, **Francisco Javier Ponseti Verdguer, **Alexandre García-Mas

*Universidad Autónoma de Nuevo León (México), **Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen: El objetivo de este estudio fue validar en el contexto mexicano el Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas, a través de la consistencia interna y validez de constructo. En el estudio 1, se examinó la fiabilidad y estructura factorial en una muestra de 236 deportistas ($M_{edad} = 20.57$ años, $DE = 3.97$). En el estudio 2, se analizó la invarianza factorial en función del género (47.2% hombres y 52.8% mujeres), la cual estuvo conformada por 678 deportistas ($M_{edad} = 19.18$ años, $DE = 3.88$). Los resultados muestran una fiabilidad y validez de constructo adecuada, con una estructura unifactorial. Se muestra equivalencia de medida entre hombres y mujeres. Además, se confirman mediante análisis cuantitativo y cualitativo las habilidades más y menos importantes para trasladarse al campo laboral. En conclusión, la versión en el contexto mexicano del Cuestionario de Habilidades Aprendidas en el Deporte de Alto Rendimiento en su versión para deportistas es un instrumento fiable y válido, que permite la valoración de las habilidades aprendidas en el deporte del alto rendimiento y que pueden transferirse al campo laboral.

Palabras clave: Cuestionario, propiedades psicométricas, habilidades aprendidas, alto rendimiento, invarianza.

Abstract: The aim of this study was to validate in the Mexican context the Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport in athletes' version, through internal consistency and construct validity. In Study 1, reliability and factorial structure were examined in a sample of 236 athletes ($M_{age} = 20.57$ years, $SD = 3.97$). In study 2, factorial invariance was analyzed according to gender (47.2% men and 52.8% women), which consisted of 678 athletes ($M_{age} = 19.18$ years, $SD = 3.88$). The results show adequate reliability and construct validity, with a unifactorial structure. Measurement equivalence between men and women is shown. In addition, the most and least important skills to transfer to the working market are confirmed through quantitative and qualitative analysis. In conclusion, the version in the Mexican context of the Skills Questionnaire Learned in High Performance Sport in athletes' version is a reliable and valid instrument, which allows the assessment of skills learned in high performance sport and that can be transferred to the working market.

Keywords: Questionnaire, psychometric properties, learned skills, high performance, invariance.

Introducción

Estudiantes-deportistas se enfrentan a diversos factores involucrados en su adaptación con la continuación de su carrera en otras áreas de sus vidas a la cual se le ha prestado escasa atención, sobre todo a la transferencia de habilidades del deporte al mercado laboral (Goudas et al., 2015). La alternancia de esta doble actividad o carrera dual (CD) hace referencia a aquellas personas que combinan el estudio y el deporte, o bien el trabajo y el deporte (Stambulova & Wylleman, 2014). Practicar la carrera dual no es tarea fácil, ya que se ha identificado en diversos estudios que existen factores que intervienen en el desarrollo óptimo de esta doble actividad (Álvarez et al., 2014; Miró et al., 2018; Moreno et al., 2017; Torregrosa et al., 2004) e incluso sitúa a estos estudiantes, en muchos casos, en tener que decantarse por una u otra práctica (Macarro et al., 2010; Palou et al., 2005).

El tener una visión clara del futuro post-competitivo durante la carrera dual puede ayudar a manejar de mejor forma la transición hacia el mercado laboral (Vilanova & Puig, 2013) y facilitar su inserción al mismo (Pallarés et al., 2011). Una de las formas de facilitar esta inserción es por medio de las denominadas habilidades para la vida (Murray et al., 2005), habilidades blandas (Vera, 2016), competencias transversales o genéricas (González & Wagenar, 2003), entre otros términos. Dichas habilidades son esenciales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito en el lugar de trabajo (Kechagias, 2011). Es por esto, que estudios recientes demuestran creciente interés por el desarrollo de las habilidades transversales (Álvarez Pérez & López-Aguilar, 2018; García-Mas et al., 2020; Reyes-Hernández et al., 2021; Torregrosa, et al., 2015; Shmatkov et al., 2022; Weedon & Tett, 2013)

Por otro lado, para poder evaluar las habilidades blandas en el entorno deportivo y principalmente en la CD, se encuentra el Cuestionario de Competencias en Carrera Dual para Deportistas (*Dual Career Competency Questionnaire*

Fecha recepción: 04-06-22. Fecha de aceptación: 19-07-22

Jeanette M. López-Walle
jeanette.lopez@uadl.edu.mx

Article

Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes

 Orlando Reyes-Hernández ^{1,*}, José Tristán ¹, Jeanette M. López-Walle ¹  and Alexandre García-Mas ²
¹ Faculty of Sports Organization, Autonomous University of Nuevo León, 66435 San Nicolás de los Garza, Mexico; jose.tristanr@uanleu.mx (J.T.); jeanette.lopezw@uanleu.mx (J.M.L.-W.)

² Faculty of Psychology, GICAFE Research Group, University of Balearic Islands, 07122 Palma, Spain; alex.garcia@uib.es

^{*} Correspondence: orlandoreyeshernandez@gmail.com

Abstract: This study aimed to evaluate the interrelation between team dynamics with motivation types and anxiety factors in university athletes, highlighting the role played by team members' point of view and coach's point of view. Participants were 674 university athletes, men (46.4%) and women (53.6%), from different sports, with an age range between 18 and 28 years ($M = 21.06$; $SD = 2.07$). Instruments used were Cooperation Workteam Questionnaire (CWQ), the Sports Motivation Scale (SMS-II), and the Sports Anxiety Scale (SAS-2). The model from the team member's point of view presented adequate fit indices ($\chi^2 (924) = 2690.17$, $\chi^2/df = 2.91$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.05), same as the model from the coach's point of view ($\chi^2 (924) = 2692.82$, $\chi^2/df = 2.99$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.05). The results obtained in both models show five indirect effects, two of them between team dynamics from both points of view with somatic anxiety and deconcentration, with autonomous motivation as a mediator, and the other three between the team dynamics from both perspectives with somatic anxiety, worry, and deconcentration, having controlled motivation as a mediator.

Keywords: team dynamics; motivation; anxiety



Citation: Reyes-Hernández, O.; Tristán, J.; López-Walle, J.M.; García-Mas, A. Team Dynamics Perceptions, Motivation, and Anxiety in University Athletes. *Sustainability* **2021**, *13*, 648. <https://doi.org/10.3390/su13020648>

Received: 30 November 2020

Accepted: 8 January 2021

Published: 12 January 2021

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2021 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

Group dynamics has been recognized as an important branch within sports psychology [1], because it has helped to describe “the influential actions, processes, and changes that occur within and between groups” [2] (p. 2) providing important information about your understanding. Dynamics between coaches and athletes is another way of understanding groups, which have been widely examined from a leadership perspective [3,4].

One of the theories used to demonstrate the influence on the effectiveness of leadership and the behavior of the members of the work team is Fit Theory [5–7]. This theory mentions that the person–environment fit originates from two basic assumptions: (1) that human behavior is a function of the person and the environment, and (2) that the person and the environment must be compatible [8].

However, research carried out through this theory has found some deficiencies on how to measure the fit between the person and the environment, and how to determine the optimal fit relationships between them, especially since individualistic approaches have been used [9].

To resolve these deficiencies, a new psychological approach has been created based on a general analysis of the personal relationship in a work team [10], which has expanded the Fit Theory from the organizational field to other areas of human performance. This approach uses a model that combines five conceptual frameworks related to the psychological dynamics of the cooperative team (coordination, cohesion, cooperation, integration, and identification), which are represented by a hierarchical pyramidal model in which each level generates greater personal involvement, a greater workload, and a more complex psychological process, which generate team dynamics [10]. In addition, knowledge has