



# Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico

[www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org](http://www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org)



## Experiencias profesionales

### Aprendizaje de habilidades para la vida en estudiantes-deportistas: el papel del entrenador

**Irene Checa**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València, España

**Cristina López de Subijana**

Departamento de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio, Universidad Politécnica de Madrid, España

**Marta Borrueto**

Departament de Psicología bàsica, evolutiva de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona; Sport Research Institute IRE-UAB, Universitat Autònoma de Barcelona

**Yago Ramis**

Departament de Psicología bàsica, evolutiva de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona; Sport Research Institute IRE-UAB, Universitat Autònoma de Barcelona

**RESUMEN:** El tema de las habilidades para la vida es uno de los más estudiados en los últimos años a raíz de la aplicación de la perspectiva del Positive Youth Development al contexto deportivo. Este estudio tiene como objetivo explorar el papel que tienen los entrenadores en el proceso de adquisición de habilidades para la vida en una muestra de estudiantes-deportistas. Se ha seguido una metodología cualitativa desde el paradigma del realismo crítico en el que han participado 13 deportistas-estudiantes (5 de los cuales mujeres) con una media de edad de 20.7 años ( $DT = 6.8$ ) en dos grupos focales. Tras el análisis temático deductivo se extrajeron 3 temas relevantes: (a) los entrenadores usan estrategias implícitas de enseñanza de habilidades para la vida; (b) ausencia de enseñanza de habilidades transformativas de forma explícita; (c) los deportistas señalan que las experiencias negativas también les han enseñado cosas. Derivado de estos, se propone un abordaje orientado a crear estrategias explícitas por parte de entrenadores que tengan valor para el desarrollo de estudiantes deportistas en las primeras etapas de su carrera y en el transcurso de una carrera dual. El diseño de estrategias explícitas como la reflexión sobre habilidades para la vida o la invitación a realizar la transferencia a otras áreas de la vida del deportista, debería incluirse en la programación de las sesiones deportivas.

**PALABRAS CLAVES:** habilidades para la vida, desarrollo positivo juvenil, carrera dual

"Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología del Deporte Barcelona 24".

**Financiación:** Este trabajo se ha realizado en parte gracias al proyecto HENAC: Entornos Saludables a lo largo de la Carrera Deportiva (PID2022-1382420B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Irene Checa Esquia.** Psicóloga, Máster en Psicología del Deporte, Doctora en Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València. [0000-0003-1832-0865](http://0000-0003-1832-0865)

**Cristina López de Subijana Hernandez.** Profesora Titular de Universidad, Departamento de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio, Universidad Politécnica de Madrid. [0000-0002-2968-9572](http://0000-0002-2968-9572)

**Marta Borrueto Carmona.** Psicóloga, Máster en Psicología del Deporte, Doctora en Psicología del Deporte, Departamento de Psicología bàsica, evolutiva de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona. [0000-0001-7537-5673](http://0000-0001-7537-5673)

**Yago Ramis Laboux.** Psicólogo, Máster en Psicología del Deporte, Doctor en Psicología del Deporte, Departamento de Psicología bàsica, evolutiva de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona.. [0000-0003-3881-300X](http://0000-0003-3881-300X)

**Para citar este artículo:** Checa, I., López de Subijana, C., Borrueto, M. y Ramis, Y. (2024). Aprendizaje de habilidades para la vida en estudiantes-deportistas: el papel del entrenador. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 9(2), Artículo e14. <https://doi.org/10.5093/rpadef2024a15>

La correspondencia sobre este artículo debe enviar a Irene Checa. E-mail: [irene.checa@uv.es](mailto:irene.checa@uv.es)



Este es un artículo Open Access bajo la licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Learning life skills in student athletes: the role of the coach

**ABSTRACT:** The topic of life skills has been widely studied in recent years, particularly with application of the Positive Youth Development perspective to the sports context. The present study was carried out to explore the role that coaches play in the process of acquiring life skills among a sample of student-athletes. A qualitative methodology was followed within the paradigm of critical realism, involving the participation of 13 student-athletes (5 of which were women), with an average age of 20.7 years (SD = 6.8), in two focus groups. After conducting a deductive thematic analysis, three relevant topics were identified: (a) coaches use implicit strategies for teaching life skills; (b) there is an absence of explicit teaching of transformative skills; and (c) athletes note that negative experiences have also taught them valuable lessons. Based on these findings, it is proposed to develop an approach aimed at creating explicit strategies by coaches that are valuable for the development of student-athletes in the early stages of their careers and during a dual career. The design of explicit strategies, such as reflection on life skills or encouraging the transfer of skills to other areas of the athlete's life, should be included in the programming of sports sessions.

**KEYWORDS:** life skills development, positive youth development, dual career

## Aprender competências para a vida em estudantes-atletas: o papel do treinador

**RESUMO:** O tema das habilidades para a vida tem sido um dos mais estudados nos últimos anos, especialmente com a aplicação da perspectiva do Positive Youth Development no contexto desportivo. Este estudo tem como objetivo explorar o papel dos treinadores no processo de aquisição de habilidades para a vida em uma amostra de estudantes-atletas. Foi seguida uma metodologia qualitativa dentro do paradigma do realismo crítico, com a participação de 13 estudantes-atletas (5 das quais mulheres), com uma média de idade de 20,7 anos (DP = 6,8), em dois grupos focais. Após a análise temática dedutiva, três temas relevantes foram identificados: (a) os treinadores utilizam estratégias implícitas para o ensino de habilidades para a vida; (b) há uma ausência de ensino explícito de habilidades transformadoras; (c) os atletas destacam que as experiências negativas também lhes ensinaram lições valiosas. Com base nesses achados, propõe-se o desenvolvimento de uma abordagem voltada para criar estratégias explícitas por parte dos treinadores que sejam valiosas para o desenvolvimento dos estudantes-atletas nas primeiras etapas de suas carreiras e ao longo de uma carreira dupla. O design de estratégias explícitas, como a reflexão sobre habilidades para a vida ou o incentivo à transferência de habilidades para outras áreas da vida do atleta, deve ser incluído na programação das sessões desportivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenvolvimento de competências para a vida, desenvolvimento positivo dos jovens, carreira dupla

Artículo recibido: 20/09/2024 | Artículo aceptado: 26/11/2024

En las últimas décadas el estudio de las habilidades para vida en el mundo del deporte ha crecido de forma exponencial (Kendellen y Camiré 2019) a raíz de la aplicación de la perspectiva de Positive Youth Development (PYD) en este ámbito (Holt et al., 2020). La PYD se centra en estudiar cómo el deporte es un contexto en el que se puede promover la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para una transición a la adultez exitosa (Holt et al. 2017). Las denominadas habilidades para la vida (*life skills*) fueron definidas por Gould y Carlson (2008) como activos personales que pueden aprenderse o perfeccionarse en el deporte y ayudar a las personas a tener éxito en diferentes contextos de la vida, como la escuela, el hogar y el trabajo. Sin embargo, tan importante como el aprendizaje de esas habilidades, es el proceso de transferencia a otros contextos vitales, así como definir cuáles son las variables que intervienen. Es decir, el proceso intermedio de aprender/refinar un activo personal en el

deporte y luego experimentar un cambio personal al aplicar el activo en contextos más allá del deporte (Pierce et al. 2017).

Los profesionales del mundo del deporte se preguntan ¿de qué depende que se produzca esa transferencia? Turnnidge et al. (2014) pusieron el foco en los entrenadores<sup>1</sup> y en el tipo de conductas y verbalizaciones que realizaban respecto a la enseñanza de las habilidades para la vida. Estos autores diferenciaban entre las orientaciones implícita y explícita. Los entrenadores que utilizan un enfoque implícito no incluyen intencionalmente dentro de su práctica de entrenamiento estrategias de enseñanza de habilidades para la vida, si no que crean climas en los que los atletas pueden o no aprender y transferir habilidades para la vida y este hecho depende de la madurez o preparación cognitiva del deportista. Por

<sup>1</sup> A pesar de referirnos tanto a entrenadores como a entrenadoras hemos optado por utilizar el masculino genérico a lo largo del documento.

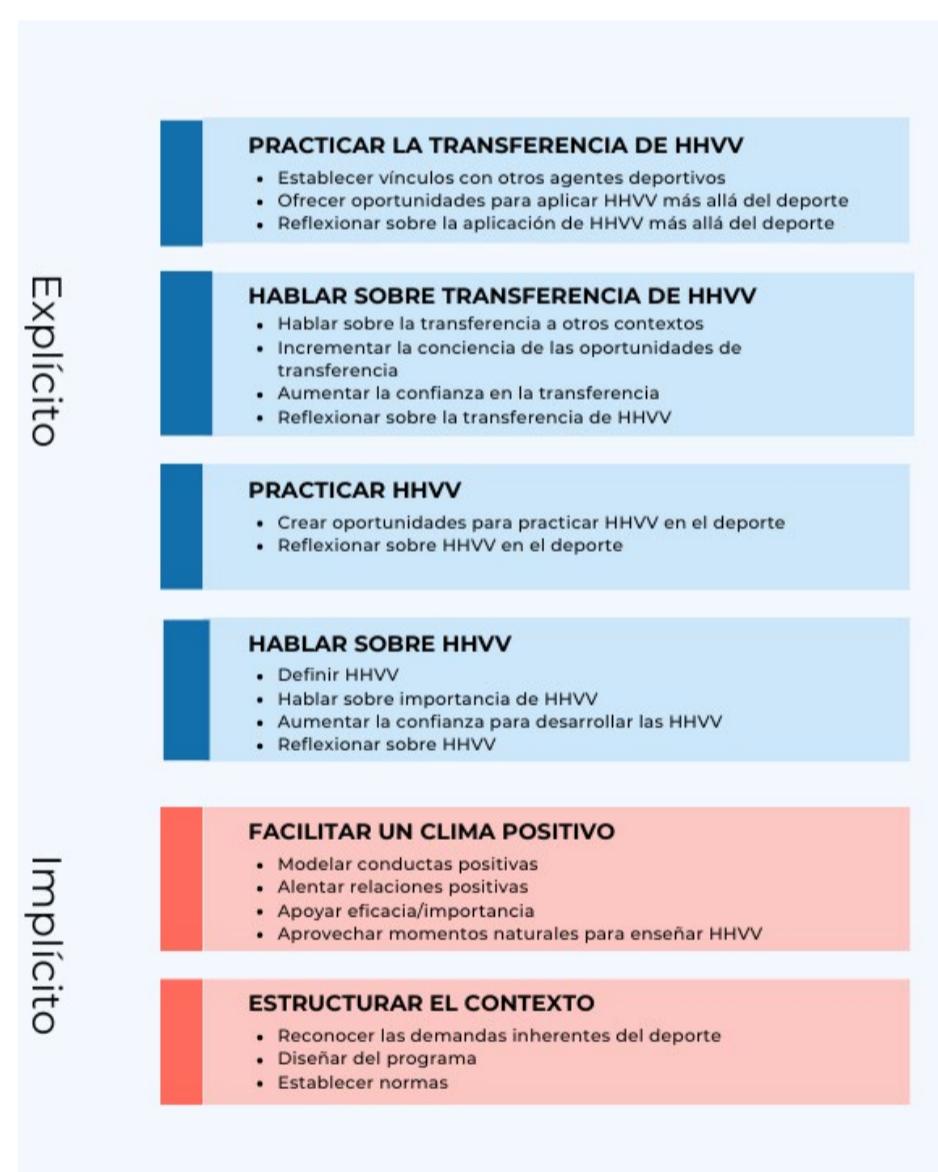
otro lado, los entrenadores que utilizan un enfoque explícito integran dentro de su práctica de entrenamiento estrategias de enseñanza de habilidades para la vida y ofrecen oportunidades para que los jóvenes las debatan y practiquen dentro y fuera del deporte, aumentando la conciencia del aprendizaje y la transferencia de habilidades para la vida (Holt et al. 2017).

Progresivamente se va consolidando la concepción de los deportistas de manera holística y no solo centrado en su orientación al rendimiento deportivo (e.g., Wylleman y Lavallee; 2003). En este sentido, el concepto de Carrera Dual (CD) ese define como aquella carrera que tiene el foco puesto tanto en el deporte como en los estudios o el trabajo (Stambulova y Wylleman, 2015; Torregrosa et al. 2016). Durante las últimas décadas, se ha acumulado una gran cantidad de evidencia científica centrada en explorar cuáles son los factores que determinan el desarrollo de una CD saludable y sostenible en el tiempo (Stambulova y Wylleman, 2019) y que garantice una trayectoria más allá de la retirada del deporte de élite (Torregrosa et al., 2015). Conocer estos factores es importante porque la CD se relaciona con beneficios para quiénes la desarrollan, (e.g., equilibrio entre esferas vitales, identidad multidimensional, retirada adaptativa). Sin embargo, la evidencia también sugiere que la CD puede suponer un estresor extra en la vida de los estudiantes-deportistas, siendo incluso un factor de riesgo de abandono y de problemas de salud mental (Stambulova et al., 2024). La evidencia muestra que el desarrollo de competencias y habilidades personales ayuda a los estudiantes-deportistas a optimizar el equilibrio de sus carreras deportivas y los estudios y/o trabajo.

En este sentido, las habilidades para la vida son una herramienta indispensable para los deportistas que compaginan su carrera deportiva con una carrera académica. Entre otras, el autocontrol, la regulación emocional, el establecimiento de objetivos, la determinación, la resiliencia, la confianza en uno mismo, una gestión del tiempo eficaz, la capacidad de comunicación, el establecimiento de relaciones sociales, el liderazgo y el trabajo en equipo pueden favorecer una buena gestión de carrera. Estudios previos en deportistas retirados han mostrado como estas habilidades han sido fundamentales en la integración socio-laboral tras la carrera deportiva (Filbay et al., 2017; López de Subijana et al., 2022; Moreno et al., 2021).

En la revisión de alcance realizada por Newman et al. (2023) se concluye que, desde una filosofía de entrenamiento centrada en el PYD, existían estrategias de fomento implícito de la transferencia que incluían: (a) el uso de un enfoque basado en las fortalezas, (b) el establecimiento de una cultura de equipo prosocial, (c) el fomento de

relaciones positivas y (d) el apoyo a la autonomía. En contraposición, las estrategias de (a) discutir y enseñar habilidades para la vida, (b) crear oportunidades para practicarlas, (c) proporcionar retroalimentación directa relacionada con el uso de habilidades para la vida, (d) informar sobre experiencias deportivas para mejorar la transferencia y (e) brindar oportunidades para transferir fuera del deporte, fueron consideradas estrategias de fomento explícito. En esta línea, Bean et al. (2018) propusieron un modelo que diferencia 6 fases en un continuo, comenzando por la estructuración del contexto deportivo y terminando por la práctica de la transferencia. Este modelo define conductas de los entrenadores representativas de cada una de las fases, de forma que guía el proceso de forma práctica. (Figura 1).



**Figura 1.** *Modelo del continuo implícito-explicito. Traducido y adaptado de Bean et al. (2018).*

Nota. HHVV = Habilidades para vida.

Recientemente, sin embargo, ha surgido una corriente crítica con los estudios anteriores derivados de los trabajos

de Ronkainen y Camiré. Ronkainen y su equipo (2021) plantean algunas cuestiones que hasta ahora no habían sido tenidas en cuenta dentro del estudio de las habilidades para la vida, como son los aprendizajes potencialmente negativos derivados del deporte, la necesidad de que el deportista asuma un papel activo, la discontinuidad en el proceso de aprendizaje y la necesidad de poner el foco en las herramientas más relacionadas con el autoconocimiento. Por su lado Camiré (2023), recogiendo el carácter esencial de la aproximación PYD, propone recientemente un modelo que añade al eje de explícito-implícito el concepto de habilidades para la vida normativas vs. transformativas, definiendo las habilidades transformativas como aquellas que se aprenden en el mundo del deporte y que puedan tener un impacto social (e.g solidaridad, conciencia crítica, liderazgo transformativo).

Siguiendo el modelo holístico de carrera deportiva, es necesario considerar al deportista, no sólo con un análisis de su carrera deportiva en sus diferentes fases, sino que también es necesario tener en cuenta su desarrollo psicológico, social, vocacional, legal y financiero (Wylleman, 2019). Pese a que hay estudios previos sobre las habilidades para la gestión de la carrera dual y sobre la preparación para la inserción laboral de los deportistas (ver Stambulova et al., 2024), nuestro trabajo se plantea con el objetivo específico de explorar el papel de los entrenadores en el proceso de adquisición de habilidades para la vida en una muestra de estudiantes-deportistas.

## Método

### Diseño

Este trabajo se ha desarrollado desde el paradigma del realismo crítico, a través de una ontología realista (la realidad existe, aunque la podamos conocer de forma aproximada e imperfecta) y una epistemología construccionista (los valores y las experiencias previas de los investigadores median y dan forma a la realidad), entendiendo la experiencia como continua e inseparable del contexto sociocultural (Ryba et al., 2016).

### Participantes

En este estudio han participado 13 deportistas (i.e., 5 mujeres) de carrera dual estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España. Fueron contactados a través de una propuesta de curso para participar en un estudio sobre habilidades para la vida aprendidas en su vida deportiva. El único requisito que debían cumplir los participantes es que estuvieran desarrollando una carrera dual. Se realizaron dos grupos focales de seis y siete personas respectivamente en función de su disponibilidad, favoreciendo un número adecuado

**Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes**

Seudónimo	Edad	Deporte (orden cronológico)	Nivel competitivo máximo
Hombre 1	20	Fútbol Tenis	Regional
Hombre 2	21	Ciclismo Fútbol	Regional
Hombre 3	18	Triatlón Ciclismo	Nacional
Hombre 4	18	Baloncesto Natación	Regional
Hombre 5	18	Fútbol	Regional
Mujer 1	18	Natación Baloncesto	Nacional
Mujer 2	21	Fútbol Trail Running	Regional
Hombre 6	19	Balonmano	Nacional
Mujer 3	19	Softball	Internacional
Hombre 7	18	Natación	Nacional
Mujer 4	18	Rugby	Nacional
Mujer 5	18	Tenis	Internacional
Hombre 8	44	Atletismo Fútbol	Regional

para garantizar su participación en las entrevistas grupales (Braun et al., 2016). Los datos de los participantes se presentan en la Tabla 1. La edad media fue de 20.77 años ( $DT = 6,80$ ), mientras que la edad media de inicio de práctica deportiva fue de 6.7 años ( $DT = 1.58$ ) y la de inicio de práctica competitiva fue de 7,3 años ( $DT = 2.37$ ).

## Procedimiento

Se llevaron a cabo los dos grupos focales durante el primer trimestre de 2024, liderados por la primera autora de este trabajo. Antes de comenzar las entrevistas grupales, los deportistas que participaron voluntariamente en la investigación, fueron informados de sus derechos y de los propósitos de la investigación del estudio y firmaron el formulario de consentimiento. El estudio se llevó a cabo de conformidad con la Declaración de Helsinki y cumplió con las Normas de Ética en la Investigación en Ciencias del Deporte y del Ejercicio. La referencia de aprobación del Comité de Ética es CEEAH 6598.

## Instrumento

La entrevista semiestructurada contenía preguntas sobre dos grandes bloques (a) el modelo continuo implícito/explícito de Bean et al. (2018) y (b) los enfoques explícitos y transformadores de Camiré (2023). Antes de finalizar el grupo de discusión, se les invitó a aportar cualquier reflexión que quisieran sobre el tema. El modelo de Bean et al. (2018) presenta seis etapas, dos implícitas y cuatro explícitas, y se formularon preguntas de todas ellas. La segunda parte de la entrevista grupal estaba centrada en los enfoques explícitos y transformadores de Camiré (2023) y sobre la importancia del aprendizaje negativo dentro del contexto deportivo (e.g., ¿Has aprendido algo en el deporte que te hubiera gustado no aprender?). La entrevista completa está disponible bajo petición con un correo a la primera autora de este manuscrito.

La modalidad de grupos focales ofrece a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre las habilidades para la vida y su transferencia de forma que es más probable la toma de conciencia (Tamminen y Dunn, 2024). El formato semiestructurado permitió la flexibilidad para profundizar en algunos de los aspectos o permitir el surgimiento de otros temas durante el desarrollo de la entrevista grupal. Las entrevistas grupales fueron grabadas y tuvieron una duración promedio de 61 minutos. Los audios fueron transcritos *verbatim*.

## Análisis de Datos

Se realizó un análisis temático deductivo sobre las transcripciones de los grupos focales. En primer lugar, se compiló una lista de códigos basada en el guion de la entrevista, que constaba de 25 códigos. La primera y segunda autora de este artículo realizaron una lectura reflexiva inicial de forma independiente, sin asignar códigos, únicamente realizando anotaciones. En una segunda lectura, cada autora asignó códigos de la lista o códigos emergentes, si era necesario. Se llevaron a cabo reuniones posteriores para acordar coincidencias y discutir discrepancias en la asignación de códigos.

Se utilizaron estrategias para asegurar el rigor metodológico y la calidad de los datos basadas en Smith y McGannon (2018). Por ejemplo, se utilizó la reflexión tanto en términos personales (e.g., ¿Puedes explicar esto con más detalle?) como en el uso de preguntas reflexivas (e.g., ¿Queréis añadir algo más?) en cada entrevista. Además, la primera y la segunda autora adoptaron el rol de amigas críticas (*critical friends*) durante el proceso de análisis de los datos, reflexionando y dialogando sobre las múltiples posibilidades interpretativas y de resultados. Además, en este trabajo la saturación se define como el momento en el que se ha obtenido la información relevante para responder a la pregunta de investigación inicial (Braun y Clarke, 2021).

## Resultados

Los resultados, derivados de una aproximación esencialmente deductiva, se estructuran siguiendo las dos partes de la entrevista. En primer lugar hacemos referencia a las fases del modelo de Bean et al. (2018) por lo que informamos del aprendizaje implícito de HHVV y su transferencia y del proceso explícito de aprendizaje y su transferencia. Como complemento al modelo, la segunda parte del guion define los bloques de resultados orientados a definir las habilidades transformativas y aprendizajes negativos de los estudiantes-deportistas.

### Proceso Implícito de Aprendizaje y Transferencia

El modelo de Bean et al. (2018) plantea dos fases implícitas dentro del proceso continuo de aprendizaje y transferencia de habilidades para la vida: la estructuración del contexto deportivo y la facilitación de un clima positivo.

Como se muestra en la Tabla 2, los participantes expresan que únicamente por practicar deporte y competir ya han

**Tabla 2. Proceso implícito de aprendizaje y transferencia de HHVV**

Fases	Código	Ejemplos
Estructurar el contexto	Aprendizajes inherentes	"Un trabajo constante y sostenido en el tiempo trae sus frutos. Uno no puede pretender ir a entrenar un día y bajar una marca o mejorar mucho su rendimiento. Es sostener en el tiempo todo esto lo que va a hacer mejorar y esto se aplica también a la vida. Yo no me voy a sacar en la carrera de un día, por ejemplo" [Hombre1].
	Diseño del programa	"Y a mí, estar allí todos los sábados compitiendo, siendo exigido, entrenando siete veces a la semana... Tienes un plan allí de comidas, de estudios...Claro, al final te ayuda... Y yo tuve el miedo de dejar de mantener los tiempos después de estar allí. Y al final lo consigues." [Hombre 6]
	Normas/reglas	"Por ejemplo, si el profesor te dice que el trabajo se tiene que entregar a tal hora y tú lo entregas dos días tarde... Pero si te dicen que no, es que no. Y es como el árbitro, si te dice que es falta, es falta. Y por mucho que le llores.... Entonces mejor aplícatelo y ya está. Eso es algo que me ha enseñado." [Hombre 5]
Facilitar un clima positivo	Modelo conductas positivas	"Tú lo veías al hombre y era un portento físico. Todos los días estaba entrenando y lo veías y estaba fuertísimo... y querías verte reflejado en él de mayor y te hacía motivarte para entrenar más. Querer ser como él algún día te hacía ir a entrenar siempre, tener motivación. [Hombre 3].
	Relaciones positivas	"Yo creo que en ciclismo es muy importante tener buena relación fuera, porque muchas veces tienes que sacrificar tu posición o tu carrera por la de otros, ya sea por dejar bien colocado, por parar el aire, lo que sea..." [Hombre 2]
	Aprovechar momentos naturales	"Como tal, no, o sea, como que directamente siempre se tratan estos temas de, pues el esfuerzo, la frustración, siempre, sin hablar directamente de estos términos, siempre te aconsejan...puesto en una competición que no te ha quedado bien, pues siempre estás como saturado... no pasa nada, estás entrenando bien, y así, y llegarán los resultados al final" [Hombre 3]

Nota. HHVV = Habilidades para vida.

aprendido (incluso están en disposición de transferir) ciertas habilidades, tanto a través de las demandas inherentes del deporte como de la asunción de normas deportivas. Respecto a la segunda de las fases, los participantes señalan que sus entrenadores han alentado relaciones positivas entre compañeros/as, además de ser modelos de comportamientos positivos de habilidades para la vida y su transferencia a otros contextos.

### Proceso Explícito de Aprendizaje y Transferencia

Respecto al proceso explícito de aprendizaje y transferencia, en el modelo de Bean et al. (2018) se describen cuatro fases: hablar sobre habilidades para la vida, practicar esas habilidades, hablar sobre la transferencia y practicar la transferencia de habilidades para la vida. Los resultados demuestran que los participantes perciben una menor frecuencia

**Tabla 3. Proceso explícito de aprendizaje y transferencia de HHVV**

Fases	Código	Ejemplos
Hablar sobre HHVV	Reflexiones HHVV	"Había veces que el entrenador, un entrenamiento entero, la hora y media que duraba, nos tenía en el vestuario simplemente dándonos una charla. Pero claro, no teníamos la inteligencia suficiente para entender... Y eso era un entrenamiento tan válido como cualquier otro, porque éramos una escuela de fútbol de barrio... ¿A dónde vas queriendo competir si no eres capaz de llegar a la hora?" [Hombre 5]
	Practicar HHVV	"En el club donde estaba, como era la mayor, ...bueno, yo...era como la capitana. Entonces, como que tenía que motivar, o si en las pruebas salía mal, ibas a intentar ayudar..." [Mujer 1]
Reflexionar sobre HHVV en el deporte	Reflexionar sobre HHVV en el deporte	"El entrenador intentaba dejar el baloncesto de lado y enseñarnos otras cosas. Yo pensaba, no tiene nada que ver con el baloncesto. Y luego jugando te das cuenta de que tenía todo que ver" [Hombre 4]

Nota. HHVV = Habilidades para vida.

**Tabla 3 (cont.). Proceso explícito de aprendizaje y transferencia de HHVV.**

Hablar sobre transferencia de HHVV	Transferencia	"Yo estuve lesionado (cruzado) y él...se preocupó mucho y me intentaba aplicar lo de la frustración, de igual que ahora lo vas a tener para el deporte, tienes que saber gestionarla, porque fuera también vas a tener mucha frustración de no poder hacer nada." [Hombre 4]
	Reflexionar sobre la transferencia de HHVV	"El entrenador me explica: yo trabajé de los 16 a los 20. Gané dinero y me pasé 10 años viviendo del dinero que había ganado y de mis padres. Me puse a trabajar otra vez y a los 36 empecé la carrera. A los 40 acabé y ahora estoy trabajando de otra cosa que no tiene nada que ver. ¿Qué quiere decirme? Quiere decirme que la vida tiene muchas etapas. Y lo importante es que has tomado una decisión por ti. Pero no es el resultado lo importante al final. Es el... Es el proceso. El proceso, el transcurso" [Hombre 8]
Practicar transferencia de HHVV	Oportunidades de transferencia HHVV	"Mi entrenador de ahora me pidió que, yo que estoy estudiando deporte...que fuera a dar una charla a un niño de 12 años, que está como muy frustrado porque tiene un nivel muy alto y quiere más y más..., pero porque las cosas no están saliendo bien últimamente, y quería que fuera yo como experiencia. Para hablar con él, como darle mi punto de vista sobre mi experiencia, de la frustración..." [Hombre 3]
	Reflexionar sobre la aplicación de HHVV	"En un equipo, tienes que saber... Tú puedes jugártelo todo, pero sabes que no. Que tienes que saber repartir el juego y hacer que jueguen todos. No sé, para la vida igual. [Hombre 4]

Nota. HHVV = Habilidades para vida.

verbalizaciones explícitas y solo en forma de alguna charla o reunión, que los deportistas aprecian como poco efectiva debido a la edad que tenían en ese momento, aunque con la madurez han sentido que les había sido muy útil. En la Tabla 3 se pueden observar las verbalizaciones relacionadas con el resto de fases explícitas del modelo de Bean et al. (2018).

### Habilidades Transformativas

Los deportistas de este colectivo muestran experiencias muy puntuales relacionadas con las habilidades transformativas, referidas al uso por parte de los entrenadores de momentos naturales para hablar sobre valores sociales: "Siempre ha habido como un respeto, entre comillas. Yo en ciclismo...los pelotones dan como mucho respeto el hacer una bajada... incluso si estás en un grupo muy grande, avisas a los demás de curva o palo o lo que sea" [Hombre 3]. No se observan en las verbalizaciones ninguna experiencia sobre la invitación a practicar acciones sociales ni ninguna conducta relacionada con hablar sobre valores sociales. Por tanto, aunque escasas, los deportistas expresan haber percibido alguna conducta transformativa implícita, pero no explícita.

### Aprendizajes Negativos

En los grupos focales ha sido muy notable la cantidad de experiencias y verbalizaciones asociadas a aprendizajes negativos. Estas experiencias han sido agrupadas en dos categorías. En primer lugar, se observan experiencias vivenciadas como negativas, pero que derivan en un aprendizaje

con un resultado percibido como positivo en la transferencia a otros contextos:

"...era un entrenador que se preocupaba mucho por los resultados, en una categoría infantil, que son niños de 12 años. Y en esa temporada aprendí, sobre todo, una cosa muy importante, que es la tolerancia a la frustración. Porque fue una temporada en la que yo fui discriminado por mi nivel. No participé apenas en el equipo, en la competición. Y eso, si bien no es algo positivo, se aprende mucho de ello." [Hombre 1]

Por otro lado, algunas experiencias verbalizadas por los deportistas participantes demuestran unas experiencias subjetivas negativas tanto en su aprendizaje como en su proceso de transferencia, impactando de forma clara tanto en rol deportista como, en definitiva, en el rol persona:

"En el tenis, toda la gente que he tenido alrededor han sido relaciones de envidia, yo literalmente iba sola por la vida. No me he sentido apoyada nunca por nadie. Siempre me he sentido como que los demás eran una amenaza para mí...Pues a mí me cuesta mucho tener lazos fuertes con las personas, porque es que siempre que he tenido un lazo fuerte, siempre ha acabado como mal. me cuesta mucho. Me llevo muy bien con la gente y soy capaz de entablar amistades y todo, pero me cuesta mucho llegar al punto de..." [Mujer 5]

### Discusión

El objetivo del trabajo era explorar el papel de los entrenadores en el proceso de adquisición de habilidades para la

vida en una muestra de estudiantes-deportistas. Los resultados de este trabajo presentan tres grandes resultados que se derivan del análisis temático: fundamentalmente, en el contexto de estudio, la práctica totalidad de las estrategias de transmisión de habilidades para la vida que se reconocen por parte de los estudiantes deportistas son de carácter implícito; en general se reconocen pocas estrategias tangibles de transmisión explícita de estas habilidades y aún menor de su potencial transferencia fuera del deporte, y finalmente; una mayor facilidad para reconocer aprendizajes negativos a pesar de que, en algunas ocasiones, estos pueden generar una transferencia positiva desde el punto de vista de los participantes. Holt et al. (2017) en su metanálisis cualitativo, proponen que es posible obtener resultados del PYD a través del aprendizaje implícito si existe un clima de empatía entre deportistas y entrenadores adecuado, pero además proponen la combinación con estrategias explícitas de aprendizaje de habilidades para la vida. En el presente estudio se observa que los deportistas perciben pocas conductas explícitas de sus entrenadores respecto al aprendizaje y la transferencia de habilidades para la vida. Sin embargo, lo implícito según el modelo de Bean et al. (2018), es decir, la estructuración y la creación del clima positivo, ya es percibido por los deportistas como suficiente para que se produzca aprendizaje de habilidades para la vida. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en el reciente estudio de Pierce et al. (2024a), que concluyen que los enfoques de enseñanza explícitos percibidos no añaden un valor explicativo significativo más allá del enfoque de enseñanza implícito para predecir las habilidades para la vida. El predictor más consistente de los resultados en habilidades para la vida fue estructurar y facilitar un clima positivo.

Uno de los resultados esperados del PYD a través del deporte es que permitirá a los jóvenes prosperar y contribuir a sus comunidades (Holt et al. 2017). Sin embargo, ¿qué significa prosperar y contribuir a sus comunidades? La literatura tradicional sobre la PYD en el contexto deportivo ha explorado habilidades para la vida intrapersonales (disciplina, manejo de la ansiedad) e interpersonales (trabajo en equipo, liderazgo), pero se ha olvidado de las habilidades transformativas, comunitarias o sociales (Camiré et al. 2023). En el presente estudio, los deportistas-estudiantes no han percibido ninguna estrategia explícita en relación a estas habilidades transformativas, y en todo caso, señalan haber sido conscientes de alguna situación deportiva natural en la que, de forma implícita, su entrenador/a ha utilizado el momento para hablar sobre habilidades relacionadas con la comunidad.

Por otro lado, los beneficios percibidos de la práctica deportiva no son universales (Agans, 2024) y en ocasiones se

ha producido una idealización del contexto deportivo como un entorno educativo “per se” (Holt et al. 2017; Pierce et al. 2024a). El hecho de que las estrategias implícitas se demuestren como más efectivas en el aprendizaje de habilidades para la vida, no significa que deba dejarse al azar este aspecto. Es más, en este estudio se observan experiencias negativas dentro de la trayectoria deportiva que, en algunos casos, han tenido como resultado una transferencia positiva a otros ámbitos vitales. Sin embargo, en otros casos, las experiencias negativas no se transforman en positivas en la transferencia, si no que suponen un lastre en un momento posterior del ciclo vital o en otros contextos vitales. El desarrollo de estrategias basadas en el autoconocimiento y la integración de experiencias negativas anteriores (Ronkainen et al., 2021) pueden ser la clave en la transformación de un hecho en principio vivido como desagradable en un aprendizaje para la vida potencialmente positivo.

Respecto a la transferencia de las habilidades aprendidas, este estudio muestra cómo los deportistas ven una clara transferencia de éstas hacia el mundo académico y hacia otras esferas vitales. Es decir, que las habilidades para la vida aprendidas en una esfera vital, el deporte en este caso, se pueden aplicar a otras esferas vocacionales o personales. Esta elicitación de las diferentes esferas vitales vendría a confirmar el Modelo Holístico de Carrera Deportiva de Wylleman (2019). Es decir la evolución del deportista en las diferentes dimensiones del modelo hace que estas dimensiones interactúen entre sí. En este estudio, los deportistas reflexionan sobre esa conexión de las habilidades para la vida aprendidas de forma implícita en la práctica deportiva, a través de la estructura organizada, de la planificación y de las normas del propio deporte. El papel explícito del entrenador en el aprendizaje y la transferencia de éstas a otras esferas vitales, es mucho más reducido en este estudio. Debido a la importancia de las habilidades para la vida en la integración sociolaboral de los deportistas, sería importante ahondar en el punto de vista de los entrenadores, para poder encontrar en su discurso, las limitaciones de implantación de un programa explícito de habilidades para la vida.

Este estudio, pese a las valiosas aportaciones realizadas sobre cómo se produce el aprendizaje de las habilidades para la vida, no está exento de limitaciones. En primer lugar, los participantes son estudiantes-deportistas en situación académica y la persona que coordina los grupos de discusión es su profesora. Este hecho puede influir en las respuestas de los deportistas-estudiantes, que aunque fueron informados de que sus respuestas no tendrían ninguna influencia en la asignatura, pueden sesgar su manera y su libertad para responder. En segundo lugar, la primera parte de la entrevista, basada en las 6 fases del modelo de Bean impide desarrollar

un análisis de mayor profundidad, ya que la orientación deductiva hacía que los códigos estuvieran predefinidos por el modelo. Por último, la muestra a la que se ha accedido de tipo incidental y reducida puede tener un impacto en las narrativas que se presentan. En el futuro, sería interesante repetir el estudio con una entrevista de carácter más abierto que permita un proceso más reflexivo e inductivo, y ampliar la muestra a otros deportistas no estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, por ejemplo. Por otra parte el uso de la combinación con otras técnicas cualitativas (*timelines*, entrevistas individuales, imágenes elicitadoras) puede mejorar la profundidad de la información obtenida y su integración con otros modelos teóricos (Pierce et al. 2024b).

## Aplicaciones Prácticas

El estudio del papel de los entrenadores en el proceso de aprendizaje y transferencia de las habilidades para la vida tiene aplicaciones prácticas directas en las estrategias de entrenamiento implícito y explícito. En primer lugar, la creación de un clima positivo ofreciendo modelos de comportamiento positivo, alentando las relaciones positivas entre compañeros o aprovechando los momentos naturales que suceden en entrenamiento o competición se han demostrado útiles para el aprendizaje y futura transferencia de habilidades para la vida en estudiantes-deportistas.

En conclusión, nuestro trabajo detecta que los estudiantes-deportistas en etapa universitaria no tienen la sensación de que sus entrenadores hayan dedicado estrategias de tipo explícito para la transferencia de habilidades para la vida a lo largo de su carrera. Estas estrategias han sido de tipo implícito, a partir de las maneras de hacer o incluso en el modelado de acciones propias o han sido a partir de generar situaciones negativas que, aún sin quererlo generaban algún tipo de aprendizaje (positivo o negativo) en sus deportistas. En general nuestros resultados indican que los entrenadores de nuestro entorno no asumen como propia esta responsabilidad de enseñanza de habilidades para la vida de sus deportistas a pesar de que se perciben como modelos de conducta por los mismos. Por tanto, los entrenadores deberían convertir en explícitas sus verbalizaciones y conductas en relación al aprendizaje de habilidades para la vida, diseñando sus actividades y retroalimentaciones sin perder de vista este aspecto. Para ello, el papel del psicólogo/a del deporte aquí es primordial: la formación para entrenadores en habilidades para la vida y su aplicación al contexto deportivo puede ser la clave para conseguir que la práctica deportiva se convierta en entorno de aprendizaje y transferencia de habilidades para la vida.

## Contribución de los Autores

ICH: Diseño del estudio, recogida de datos, análisis de los datos, redacción y revisión del manuscrito; CLS: Diseño del estudio, análisis de los datos, redacción y revisión del manuscrito; MB: análisis de los datos, redacción del manuscrito, revisión del manuscrito; YR: análisis de los datos, redacción del manuscrito, revisión del manuscrito.

## Referencias

- Agans, J. P. (2024). The importance of person-context fit.. En N. L. Holt y M. H. McDonough (Eds.), *Positive youth development through sport* (pp. 32-42). Routledge.
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T. y Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest* (00336297), 70(4), 456–470. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>
- Braun, V., Clarke, V. y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge.
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Camiré, M. (2023). The two continua model for life skills teaching. *Sport, Education and Society*, 28(8), 915-928. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073438>
- Camiré, M., Santos, F., Newman, T., Vella, S., MacDonald, D. J., Millistetd, M., Pierce, S. y Strachan, L. (2023). Positive youth development as a guiding framework in sport research: Is it time to plan for a transition? *Psychology of Sport and Exercise*, 69, Article 102505. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102505>
- Filbay, S. R., Bishop, F., Peirce, N., Jones, M. E. y Arden, N. K. (2017). Common attributes in retired professional cricketers that may enhance or hinder quality of life after retirement: A qualitative study. *BMJ Open*, 7(7), e016541. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-016541>
- Gould, D. y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58–78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L. y Tamminen, K. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Holt, N. L., Deal, C. J. y Pankow, K. (2020). Positive youth development through. En G. Tenenbaum and R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 429–46). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>

- Kendellen, K. y Camiré, M. (2019). Applying in life the skills learned in sport: A grounded theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.09.002>
- López de Subijana, C., Ramos, J., Harrison, C. K. y Lupo, C. (2022). Life skills from sport: The former elite athlete's perception. *Sport in Society*, 25(5), 1051–1064. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1820991>
- Moreno, R., Chamorro, J. L. y López de Subijana, C. (2021). Employee-athletes: Exploring the elite Spanish athletes' perceptions of combining sport and work. *Frontiers in Psychology*, 12, 633133. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633133>
- Newman, T., Black, S., Santos, F., Jefka, B. y Brennan, N. (2023). Coaching the development and transfer of life skills: A scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 619–656. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1910977>
- Pierce, S., Gould, D. y Camiré, M. (2017). 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>
- Pierce, S., Jacobs, J. y Sangalang, N. (2024a). The challenges, advances, and opportunities with the study and promotion of life skills transfer. En N. L. Holt y M. H. McDonough (Eds.), *Positive Youth Development through Sport* (pp. 57-68). Routledge.
- Pierce, S., O'Neil, L., Camiré, M., Bean, C. y Rathwell, S. (2024b). Examining the relationship between perceived coaching: Approaches for life skills development and life skills outcomes for high school athletes. *International Sport Coaching Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0091>
- Ryba, T. V., Aunola, K., Kalaja, S., Selänne, H., Ronkainen, N. J., Nurmi, J. E. y Zourbanos, N. (2016). A new perspective on adolescent athletes' transition into upper secondary school: A longitudinal mixed methods study protocol. *Cogent Psychology*, 3(1), Article 1142412. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1142412>
- Ronkainen, N. J., Aggerholm, K., Ryba, T.V. y Allen-Collinson, J. (2021). Learning in sport: from life skills to existential learning, *Sport, Education and Society*, 26(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1712655>
- Smith, B. y McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Stambulova, N. y Wylleman, P. (2015). Dual career development and transitions. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.003>
- Stambulova, N. y Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: A state-of the art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>
- Stambulova, N., Wylleman, P., Torregrossa, M., Erpič, S. C., Vitali, F., de Brandt, K., Khomutova, A., Ruffault, A. y Ramis, Y. (2024). FEPSAC Position Statement: Athletes' dual careers in the European context. *Psychology of Sport and Exercise*, 71, Article 102572. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102572>
- Tamminen, K. A. y Dunn, R. C. (2024). Qualitative research on positive youth development in sport. En N. L. Holt y M. H. McDonough (Eds.), *Positive youth development through sport* (pp. 115-128). Routledge.
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pellarés, S., Azocar, F. y 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., Chamorro, J. L. y Ramis, Y. (2016). Transición de junior a senior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/rpadef2016a6>
- Turnnidge, J., Côté, J. y Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Wylleman, P. (2019). A developmental and holistic perspective on transiting out of elite sport. En M. H. Anshel, T. A. Petrie y J. A. Steinfeldt (Eds.), *APA handbook of sport and exercise psychology: Sport psychology* (pp. 201–216). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000123-011>
- Wylleman, P. y Lavalle, D. (2003). A development perspective on transitions faced by athletes. En M. Weiss (Eds.). *Development Sport Psychology* (pp. 507-527). Fitness Information Technology.