



## “Si quieres ser profesional del fútbol no puedes estudiar”: una intervención para debatir creencias

*“If you want to be a professional footballer you can’t study”: an  
intervention to debate beliefs*

### Autores

Neus Ramos-Agost <sup>1,2</sup>  
Anna Jordana <sup>1,2</sup>  
Miquel Torregrossa <sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (España)  
<sup>2</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Autor de correspondencia:  
Neus Ramos Agost  
[neus.ramosa@autonoma.cat](mailto:neus.ramosa@autonoma.cat)

### Cómo citar en APA

Ramos Agost, N., Jordana Casas, A., & Torregrossa Álvarez, M. (2025). “Si quieres ser profesional del fútbol no puedes estudiar”: una intervención para debatir creencias. *Retos*, 67, 136–149. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.111997>

### Resumen

**Introducción:** la finalidad de esta investigación fue fomentar las creencias adaptativas de los estudiantes-deportistas en relación con la posibilidad de compaginar fútbol profesional y estudios superiores para promover su desarrollo integral y su Salud Mental (SM).

**Objetivo:** diseñar, implementar y evaluar una intervención basada en la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC).

**Metodología:** el muestreo fue intencionado y por conveniencia. Los participantes fueron estudiantes-futbolistas (N = 44), entre 14 y 16 años de edad, que presentaron las puntuaciones altas en creencias desadaptativas (Jordana, Ramis et al., 2023).

**Resultados:** los participantes realizaron tres sesiones de formación en TREC. Las creencias desadaptativas detectadas en el cribaje previo fueron modificadas con la intervención.

**Discusión:** partiendo de los resultados recogidos en un grupo focal, también se pudo ver que las características de la intervención resultaron satisfactorias y se pusieron de manifiesto algunos aspectos a mejorar.

**Conclusiones:** en general, este trabajo contribuye a adaptar la utilización de la TREC en el contexto deportivo de manera colectiva y, en particular, a la gestión de situaciones fuera del campo, en sintonía con la Carrera Dual Superior (CDS).

### Palabras clave

Carrera dual superior; creencias; deportistas talentosos; intervención; salud mental.

### Abstract

**Introduction:** The purpose of this research was to promote the adaptive beliefs of student-athletes in relation to the possibility of combining professional football and higher education in order to upgrade their integral development and Mental Health (MH).

**Objective:** Design, implement and evaluate an intervention based on Rational Emotive Behavior Therapy (REBT).

**Methodology:** Sampling was purposive and by convenience. Participants were student-athletes (N = 44), between 14 and 16 years of age, who presented high scores in maladaptive beliefs (Jordana, Ramis et al., 2023).

**Results:** These participants underwent three REBT training sessions. The maladaptive beliefs detected in the pre-screening were modified with the intervention.

**Discussion:** Based on the results of a focus group, the characteristics of the intervention were also found to be satisfactory and some areas for improvement were highlighted.

**Conclusions:** Overall, this work helps to adapt the use of REBT in the sport context in a collective way and it contributes in particular to the management of situations off the field, in harmony with the Higher Dual Career (HDC).

### Keywords

Beliefs; higher dual career; intervention; mental health; talented athletes.

## Introducción

Una de las transiciones más desafiantes en el contexto deportivo (Samuel et al., 2017) es la Transición de Júnior a Sénior (TJS), la cual coincide con la fase de la adolescencia y adultez temprana, en la que los deportistas son más vulnerables debido a los cambios biológicos, sociales y psicológicos (Bird et al., 2021). Durante esta transición, un factor potencialmente importante para los deportistas de élite (Åkesdotter et al., 2020) es la lectura que hacen de las distintas situaciones que deben afrontar. Y esta lectura está influenciada por las creencias (Jordana, Ramis et al., 2023), que les lleva a plantear diferentes expectativas respecto a su carrera (Jordana et al., 2023). En ese sentido, las creencias son factores psicológicos que forman parte de esas cogniciones profundas y se clasifican como esquemas a los que es difícil acceder conscientemente (Ellis, 1957). Se forman a partir de experiencias psicológicas aprendidas a lo largo de la vida (e.g., cultura, familia, amistades) y están mantenidas y reforzadas por sesgos cognitivos que distorsionan la percepción de la realidad (Ellis, 1957).

En el contexto del fútbol profesional, los deportistas cuentan con un entorno sociocultural único que puede explicar: por un lado, (a) el desarrollo de creencias desadaptativas (Turner, 2023) debido a que suelen desarrollarse en entornos orientados al ego y a los resultados, donde el éxito y el fracaso se consideran extremos dicotómicos (Ford et al., 2020; Torregrossa et al., 2021); y, por otro lado, (b) la sensación de dificultad de compaginar las diferentes áreas de su vida (e.g., deportiva, académica, social, personal, económica, legal; Wylleman, 2019), debido a la cantidad de demandas a las que tiene que atender (e.g., entrenamientos, competiciones, clases, pruebas de evaluación, citas sanitarias, eventos sociales; Mateu et al., 2024). Desde una perspectiva holística (Wylleman, 2019), se denomina Carrera Dual (CD) la compaginación del deporte y los estudios o el trabajo (Stambulova y Wylleman, 2019) y el impacto que tiene en su bienestar psicológico (Kegelaers et al., 2022).

La CD ofrece muchos beneficios para el estudiante-deportista, ya que puede actuar como factor protector ofreciéndole la posibilidad de poder tener alternativas una vez termine su carrera deportiva o incluso durante la misma (Torregrossa et al., 2021); sin embargo, también puede incrementar las exigencias personales (Sullivan et al., 2020). En ese sentido, algunos estudiantes-deportistas empiezan a presentar la creencia de que es difícil la posibilidad de compaginar estudios y deporte sobre todo durante la TJS, cuando las exigencias y los desafíos de ambas áreas aumentan (Mateu et al., 2024). En el momento de la TJS, la gestión de la CD (Samuel et al., 2017) y el desarrollo de creencias desadaptativas pueden ser dos factores determinantes en la toma de decisiones de los futbolistas (Turner et al., 2014a), ya que empiezan a cuestionarse qué trayectoria pueden y quieren seguir. El Modelo de Trayectoria Profesional (MTP; Torregrossa et al., 2017; Torregrossa et al., 2021) propone cuatro trayectorias profesionales: (a) una trayectoria lineal, en la que los deportistas se centran exclusivamente en el deporte, (b) una trayectoria divergente, en la que el deporte y los estudios/trabajo se consideran separados y están en conflicto, (c) una trayectoria convergente, en la que el deporte y los estudios/trabajo se complementan, y (d) una trayectoria paralela, en la que el deporte y los estudios/trabajo transcurren sin intervenir ni influenciarse.

En relación con las exigencias que requieren las trayectorias profesionales, conforme va aumentando la edad de los estudiantes-deportistas, la gestión de la CD requiere de demandas más altas dentro del entorno del deporte de élite (McGuine et al., 2021). Por esa razón, los estudiantes-deportistas necesitan condiciones óptimas para poder llevarla a cabo (Ramos-Agost et al., 2024). De lo contrario, este suceso puede suponer un factor de riesgo para el desarrollo de creencias desadaptativas en los estudiantes-deportistas (Turner y Barker, 2014), hasta el punto de aumentar su vulnerabilidad a presentar efectos emocionales, cognitivos y conductuales desfavorables (Kegelaers et al., 2022). De hecho, en los últimos años, la relación entre las creencias desadaptativas de los deportistas y su efecto en la Salud Mental (SM) ha sido ampliamente explorada en distintos estudios con la finalidad de comprender su contexto, los desafíos a los que se enfrentan y los factores que influyen en su SM (Kegelaers et al., 2022).

Autores como Henriksen et al. (2020), desde el Modelo de Entornos Desarrolladores de Carrera Dual (MEDCD), reflejan que el entorno tiene un papel relevante a la hora de proporcionar recursos a los estudiantes-deportistas para posibilitar su CD de forma saludable. De manera más concreta, el estudio de Ramos-Agost et al. (2024) observó que, para que los futbolistas puedan realizar una Carrera Dual Superior (CDS: compaginación de estudios superiores y deporte profesional), los clubes tienen la



responsabilidad de proporcionarles recursos a través de herramientas psicológicas con la finalidad de que puedan desarrollar una CDS favorable. Este artículo sigue la línea de estudio de la CDS, así como también la sugerencia recogida en la revisión sistemática de Jordana, Turner et al. (2023), que explica que sería relevante explorar más situaciones “off the field” (i.e., más allá del campo). Para ello, se ha dirigido a trabajar de manera preventiva las creencias como variable objetivo fuera del campo con la finalidad de promover la creencia de que la CDS es posible y, por consiguiente, de proteger la SM de los deportistas a partir de un desarrollo más integral. En relación con el trabajo de creencias, algunos autores (e.g., Cunningham y Turner, 2016; Wood et al., 2019) han estudiado que las sesiones de racionalización de creencias podrían promover un enfoque preventivo del desarrollo de la carrera deportiva y, en consecuencia, proteger la SM futura de todos aquellos jóvenes que tienen la intención de convertirse en profesionales.

Distintas investigaciones (e.g., Turner, 2023; Vertopoulos y Turner, 2017) se han centrado en el uso de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) con el objetivo de ayudar a los deportistas a identificar, disputar y reemplazar las creencias desadaptativas por creencias adaptativas para impulsar, recuperar y preservar tanto la SM como el rendimiento de los deportistas (Sille et al., 2020), con independencia de la variable elegida (e.g., ansiedad, evitación, exigencias; Chrysidis et al., 2020). Asimismo, en estas sesiones recogieron que desarrollar talleres grupales y realizar actividades interactivas ofrecía un estilo educativo favorable y ayudaba a promover un cambio a largo plazo en las creencias (Wood et al., 2019).

En correspondencia con la TREC (Ellis, 1957; Turner, 2019) en el contexto deportivo, encontramos dos tipos de creencias. Por un lado, las creencias desadaptativas que se ponen de manifiesto cuando uno se enfrenta a la adversidad, es decir, al fracaso, al rechazo o a los contratiempos (Jordana et al., 2020). Las personas que presentan este tipo de creencias perciben emociones desagradables no saludables (e.g., ansiedad, depresión) y conductas disfuncionales (e.g., evitación, conductas desproporcionadas) que dificultan el logro de las metas (David et al., 2018). Además, son rígidas, extremas, ineficaces e inconsistentes con la realidad (Ellis, 1957). Por otro lado, las creencias adaptativas se relacionan con consecuencias emocionales y conductuales funcionales y adaptativas. Es decir, podrían coexistir con emociones desagradables saludables (e.g., tristeza) y conductas funcionales (conductas proporcionadas centradas en el problema) que encaminan el logro de las metas (Jordana, Turner et al., 2023). Además, se caracterizan por ser flexibles, no extremas, eficientes y consistentes con la realidad (Ellis, 1957).

Así pues, aunque la literatura científica sí que ha estudiado la influencia que tienen la TREC en el contexto deportivo (ver Jordana, Turner et al., 2023 para una revisión) y en otros ámbitos como el clínico y el educativo (David et al., 2018), ningún estudio hasta la fecha ha explorado la influencia de la TREC en el desarrollo de la CD de los estudiantes-deportistas. Consideramos que, a través de la realización de talleres sobre creencias desadaptativas, esta investigación podría contribuir a contestar la pregunta formulada en el artículo de Ramos-Agost et al. (2024): “¿Es posible compaginar fútbol profesional y estudios superiores a partir de los 18 años?”. Por tanto, el objetivo de este estudio fue diseñar, implementar y evaluar una intervención basada en la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) con la finalidad de fomentar las creencias adaptativas de los estudiantes-deportistas relacionadas con la posibilidad de compaginar fútbol profesional y estudios superiores para promover su desarrollo integral y su Salud Mental (SM).

## Método

### Participantes

Este estudio se integra dentro del proyecto HeDuCa (Promoción de Carreras Duales Saludables en el deporte, 2018: RTI2018-095468-B-100) y ha sido aprobado por la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España) con número de referencia CEEAH 4996.

La muestra se compuso de dos equipos masculinos de la categoría cadete, uno de la liga autonómica y el otro de la liga regional preferente, una liga inferior a la anterior. En total participaron 44 jugadores, todos eran deportistas de élite y tenían entre 14 y 16 años ( $M = 15.15$ ;  $DE = 0.79$ ).



## Diseño

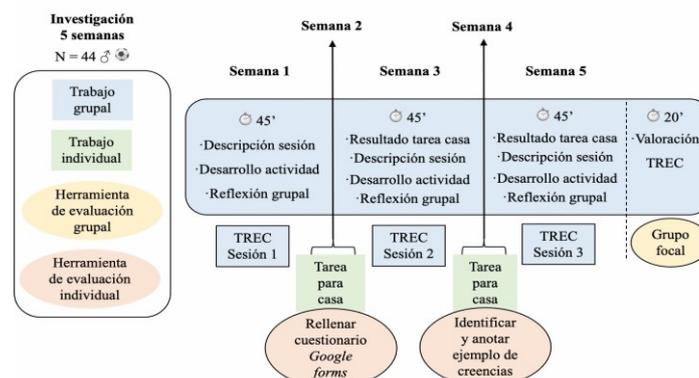
El muestreo fue intencionado y por conveniencia y se realizó en un club de primera división española situado en la Comunidad Valenciana. En relación con el tipo de estudio, en la misma línea que Pain y Hardwood (2009), que consideraron a un equipo de fútbol como un caso único, tratamos al grupo de estudiantes-deportistas como caso único con la finalidad de poder aportar evidencia sobre la intervención TREC adaptada al contexto.

## Procedimiento

Para hacer la selección de los participantes, se analizaron los datos recogidos en el proyecto HeDuCa y se atendió a los estudiantes-deportistas que indicaban una puntuación de cohorte mayor a 5.5 (siendo 1 el valor mínimo y 7 el valor máximo) obtenida a partir de la escala del perfil de creencias por nivel competitivo en el cuestionario Irrational Performance Beliefs Inventory 2 (IPBI-2; Turner y Allen, 2018); concretamente, en exigencias rígidas (creencia irracional primaria). Los estudiantes-deportistas que más se acercaron a esas puntuaciones fueron los que se encontraban en la categoría cadete. En ese sentido, fueron los seleccionados para realizar la intervención siguiendo los criterios siguientes: (a) las puntuaciones recogidas en el HeDuCa; (b) el momento en que se encontraban respecto la compaginación de estudios y deporte; y (c) los recursos con los que podrían contar antes de la TJS (i.e., para poder realizar una CDS).

La investigación duró 5 semanas e incluyó tres sesiones de la TREC de aproximadamente 45 minutos cada una. La intervención se diseñó a partir de recoger información de otras investigaciones que habían llevado a cabo esta terapia (Jordana, Turner et al., 2023). La TREC se adecuó al contexto a partir de adaptar el marco GABCDE (Turner, 2023). A continuación, se habló con las personas responsables del club y se organizó y planificó la intervención. Las intervenciones se realizaron en espacios habilitados en la ciudad deportiva del club. Se implementaron de manera grupal y, con ayuda de otros psicólogos del club, se realizaron de manera presencial en las instalaciones del mismo. Las sesiones incluyeron una parte educativa, una de identificación y una de debate que se describieron en el apartado de los resultados. Como nueva aportación, no sólo se consideró el trabajo en creencias en la práctica deportiva (ver Jordana, Turner et al., 2023 para una revisión), sino también en situaciones fuera del campo, concretamente, en la CD de los estudiantes-deportistas. Además, entre las sesiones, se les mandaron tareas para casa; y, tras finalizar la última sesión, se les realizó de manera grupal una valoración sobre la TREC a través de un grupo focal, que duró 20 minutos y fue grabado mediante la aplicación de notas de voz del teléfono móvil. Para finalizar el proceso de la intervención, la manera en la que se transcribió el grupo focal fue verbatim. La Figura 1 presenta el procedimiento de la intervención.

Figura 1. Procedimiento de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia.

### Grupo Focal de Validación Social

Este método cualitativo se ha elegido y elaborado a partir de otros estudios (e.g., Turner et al., 2014a; Turner et al., 2014b) que incluían grupos focales de validación social recogidos en la revisión de Jordana et al. (2020); y se utilizó para conocer el grado de satisfacción del diseño de la intervención. En la misma

línea, algunos autores como Deen et al. (2017) destacaron la importancia de incluir una valoración cualitativa al final del procedimiento de la intervención TREC (Normand, 2016; Smith y McGannon, 2018). El contenido del grupo focal, incluyó siete preguntas relacionadas con los siguientes aspectos: el método y el contenido, el tipo de intervención, la duración, el horario, la cantidad de participantes y una valoración global del 1 al 10 de la intervención.

## **Análisis de datos**

### *Datos de la Implementación de la intervención*

Los datos se analizaron como caso único para poder aportar evidencia sobre la experiencia general del grupo (Pain y Hardwood, 2009). En ese sentido, se trataron de compartir los ejemplos más claros reforzados por la mayoría de estudiantes-deportistas recogidos a lo largo de toda la intervención. Para ello, todos los datos recogidos en las sesiones y en las actividades de las mismas: (a) se estudiaron para su familiarización; (b) se organizaron con la finalidad de reflejar cómo se habían llevado a cabo las sesiones y el efecto que habían tenido; y (c) se redactaron en un procesador de textos para determinar los apartados (i.e., descripción sesión, desarrollo de la actividad, reflexión grupal, tarea para casa y resultado de la tarea para casa) y clasificar los datos dentro de cada sesión en el apartado correspondiente. Estos datos relacionados con la implementación de la TREC se exponen en el primer apartado de los resultados.

### *Datos de la Evaluación del Grupo Focal*

Una vez transcrito el grupo focal sobre la valoración de los participantes, se procedió a realizar un análisis temático del contenido. Este análisis consiste en describir las experiencias y los eventos observados en el dominio empírico, desde las preguntas realizadas a los participantes, pasando por la elaboración de los temas relevantes identificados, hasta las citas descriptivas (Wiltshire y Ronkainen, 2021). Este análisis permite la observación del impacto que ha generado la TREC en los participantes.

El procedimiento consta de los siguientes pasos: (a) lectura y familiarización; (b) creación de los temas experienciales; (c) identificación y agrupación de los temas; (d) revisión general de los temas extraídos; (e) definición y nombramiento de los temas; y (f) redacción en la tabla escogiendo las citas que mejor resumen los temas (Braun y Clarke, 2019).

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el análisis de las respuestas dichas por los participantes de forma individual y global, a través del programa Excel y un documento Word, para la creación de la Tabla 1.

## **Resultados**

### ***Resultados de la implementación de la intervención***

En la misma línea que otras investigaciones con intervenciones grupales (e.g., Pain y Harwood, 2009; Turner et al., 2014), describimos brevemente las sesiones que recibieron los 44 estudiantes- deportistas y los datos recogidos de cada sesión para mostrar si la intervención había tenido efecto y había modificado sus creencias.

#### *Sesión 1: parte educativa.*

Descripción de la sesión: se presentó el concepto de creencia (Ellis, 1957) y, de manera específica, el marco GABCDE (Turner, 2023), que integra los siguientes conceptos: las creencias desadaptativas (B) bloquean o impiden metas personales (G) y se manifiestan en respuesta a situaciones activadoras (A) que, por sí solas, no desencadenan emociones y comportamientos disfuncionales (C). No obstante, dado que las creencias desadaptativas (B) sí que desencadenan emociones disfuncionales (C), y las creencias adaptativas fomentan emociones funcionales, el objetivo principal de la intervención TREC fue ayudar a los deportistas-estudiantes a desafiar, o disputar, sus creencias desadaptativas (D). Además, se les acompañó a formar nuevas alternativas adaptativas efectivas (E), con el objetivo de reducir las emociones disfuncionales (e.g., ansiedad, depresión) y las conductas disfuncionales asociadas (e.g., evitación, huida). En este caso, cabe destacar también que el adjetivo “funcional” fue explicado como palabra que quiere decir

que algo no les es útil y no les ayuda a adaptarse a la situación que tienen para conseguir el propio objetivo.

Desarrollo de la actividad: la explicación anterior permitió que algunos participantes pudieran generar ejemplos de situaciones, y que otros escucharan y se identificaran luego con ellos. Por ejemplo, el siguiente comentario fue reforzado por un 70% de estudiantes-deportistas: “cuando tengo muchas cosas de estudios y deporte pienso que tendré que decidir por una cosa de las dos porque siento que a la larga no seré capaz de poder compaginarlo todo”.

Reflexión grupal: a continuación, con ayuda de la persona primera autora, reflexionaron en conjunto de qué forma eso les podía afectar a su CD y, a largo plazo, a su bienestar emocional y se intercambiaron opiniones que incluían creencias adaptativas relacionadas con el tema expuesto: “pensaba en renunciar a realizar el bachillerato para centrarme solo en el fútbol, pero ahora estoy pensando que me podría lesionar y me quedaría sin nada”; y “a veces pienso que no puedo con todo y que cuando suba el nivel no tendré tiempo suficiente y eso me agobia mucho, pero es verdad que la vida es muy larga y luego necesitaré los estudios para poder vivir de algo más”.

Tarea para casa: entre sesiones, tenían que escribir ejemplos de creencias desadaptativas en un cuestionario de google forms que se les envió de forma individual.

### *Sesión 2: parte de identificación.*

Resultado de la tarea para casa: los resultados recogidos en el google forms mostraron que los participantes tienden a generalizar, exigirse, generar expectativas rígidas y frustrarse con facilidad (Turner, 2023). Los casos que no habían identificado bien las creencias desadaptativas se explicaron de manera más concreta y se les ayudó a detectar la creencia en sí. Generalmente, piensan que estas creencias les generan malestar en los distintos momentos de su CD (e.g., en los partidos, en los entrenamientos, en los exámenes). Entre todos, se comentaron el resto de las aportaciones y se pudo observar que muchos de los participantes compartían creencias desadaptativas relacionadas con la dificultad de compaginar estudios y deporte. Las creencias más reforzadas, por un 60% aproximadamente, de los estudiantes-deportistas fueron: “cada vez que se me juntan exámenes y partidos importantes siento que soy incapaz de concentrarme y que voy a suspender, imagínate si estuviera en bachillerato o la universidad”; y “a veces siento que si invierto tanto tiempo en los estudios luego estaré cansado en el fútbol y eso me afectará en mi rendimiento”.

Descripción de la sesión: para la parte de identificación se organizaron en cuatro grupos de cuatro/cinco personas y cada grupo apuntó en una hoja un ejemplo de lo que corresponde a la parte GABC del modelo GABCDE. Seguidamente, cada grupo compartió sus aportaciones y, en el caso de necesitar ayuda, se les enseñó de qué forma podían identificarlo. A continuación, se comparten los tres ejemplos más reforzados por un 80% de los participantes:

Desarrollo de la actividad:

1. Ejemplo I: me sale mal un partido y tengo un examen al día siguiente (situación, A); estaba desconcentrado y ahora por culpa del partido tampoco podré estudiar, no soporto que me pase esto (creencias desadaptativas, B); siento frustración, me enfado y ya estoy nervioso (emoción y conducta, C); me impide seguir entrenando bien y estar concentrado en los estudios para aprobar el examen (meta no conseguida, G).
2. Ejemplo II: suspendo un examen y me sale genial un partido (situación, A); creo que ya no valgo para estudiar, tendré que dejármelo y dedicarme solo al fútbol (creencias desadaptativas, B); me siento triste, desanimado y dejo de esforzarme en esa asignatura (emoción, sentimiento y conducta, C); el sentirme así me impide aprobar la asignatura (meta no conseguida, G).
3. Ejemplo III: tengo que entregar un trabajo y tengo un partido importante (situación, A); tengo que aprobarlo sí o sí o repetiré el año que viene y no podré compaginar estudios y deporte porque iré de mañanas (creencias desadaptativas, B); siento mucho agobio y me distraigo (emoción y conducta, C); me impide estar concentrado y eso me hace que no pueda estudiar, aprobar y compaginar estudios y deporte (meta no conseguida, G).

Reflexión grupal: en general, la mayoría colaboraron con la tarea y entre todos los estudiantes- deportistas reflexionaron respecto a cómo cambia el hecho de verlo desde otra perspectiva. Algunos comentarios compartidos: “es que solo de pensar en ese modo tan catastrófico me genera ansiedad”; “la verdad es que estábamos hablando que nos acabamos de dar cuenta de lo mal que pensábamos, y eso no nos ayudaba nada”.

Tarea para casa: se les sugirió que se fijasen a partir en identificar cuándo tenían ese tipo de creencias y que pensasen en casa un ejemplo de una creencia que les interfiriera en su carrera dual.

### *Sesión 3: parte de debate.*

Resultado de la tarea para casa: un 80% de los participantes compartieron que sí que habían sido capaces de identificar esas creencias entre sesión y sesión. Aunque algunos de ellos resaltaron que les faltaba un poco más de práctica para saber “cómo” modificar y generar nuevas alternativas funcionales. A continuación, se compartieron de manera general algunos de los ejemplos identificados por los jugadores y se clasificaron dentro del modelo GABCDE.

Descripción de la sesión: la parte del debate se organizó en grupos para debatir las evidencias a favor y en contra de la creencia, es decir, si tenían pruebas de ella (D) con la finalidad de que fueran dirigiéndose hacia una respuesta más adaptativa (E). En esa parte, reflexionaron sobre qué les hacen sentir y cómo les hacen actuar (C), esas creencias desadaptativas (B). Y, para terminar, de qué modo les impiden conseguir sus metas (G), y cómo eso les afecta en el funcionamiento de su CD y de su vida en general.

Posteriormente, se juntaron por grupos para completar la actividad que consistía en rellenar el modelo GABCDE a partir de una situación. La finalidad era que reflexionasen sobre el cómo y por qué pueden surgir esas creencias desadaptativas a lo largo de la compaginación de la CD. Todos los grupos escogieron la misma situación porque consideraron que era la que más les generaba creencias desadaptativas en ese momento.

Desarrollo de la actividad: para ilustrarla, se exponen los ejemplos de los grupos que compartieron su trabajo de manera voluntaria:

1. Situación (A). Cuando aumente el nivel de estudios y deporte, no podré compaginarlo y tendré que renunciar a alguna de las dos cosas.
2. Creencias desadaptativas (B). Ejemplo I: no confío en que pueda hacer tantas cosas y, si lo hago, no podré llegar a nada del todo bien; Ejemplo II: deberé dar más de mí y eso me hace pensar que tendré que dejar los estudios para poder hacerlo mejor.
3. Emociones, sentimientos y conductas (C). Ejemplo I: enfado, rabia, desesperación, inseguridad, desconfianza, tristeza; Ejemplo II: tristeza, rabia, miedo, impotencia y frustración.
4. Metas que impiden o bloquean (G). Ejemplo I: que no esté concentrado, que no juegue bien, que no pueda estudiar, que dé vueltas mi cabeza por miedo a que no me salga bien el fútbol y que sienta que dependo de eso; Ejemplo II: que me afecte psicológicamente hasta el punto de dejar los estudios porque pienso que igual es culpa de que me quita tiempo para entrenar mejor.
5. Debate sobre las creencias (D). En esta parte, con la ayuda de la primera autora, los diferentes grupos debatieron entre ellos las creencias. Además, reflexionaron sobre cómo esas creencias desadaptativas les afectan en todos los ámbitos de su vida.
6. Elaboración de nuevas creencias adaptativas que favorecerían la situación inicial (E): Ejemplo I: pensar en que voy a seguir esforzándome y trabajando para luego poder contar con más alternativas aparte del fútbol; Ejemplo II: ver que eso que me aportan los estudios me hace sentirme más seguro y que tengo más cosas importantes en la vida.

Reflexión grupal: los estudiantes-deportistas explicaron que esto les ayudó a preguntarse si la creencia tenía sentido y les ayudaba a funcionar, así como a ver si tener esa creencia les ayudaba a conseguir lo que les podía ir bien a largo plazo y, por tanto, era efectiva. En este punto del proceso, comentaron que esas creencias les afectaban de manera desfavorable y respondieron que en la mayoría de las ocasiones eso les hacía: “perder tiempo, desconcentrarse y sentir emociones desadaptativas impidiéndoles llegar al objetivo que querían”.

Para terminar, se les resumió todo lo trabajado durante las tres sesiones y se les propuso que, a partir de ahora, trataran de discutir sus propias creencias desadaptativas de manera autónoma (e.g., Chrysidis et al., 2020).

### **Resultados del grupo focal tras la intervención**

Del mismo modo que en otros trabajos de intervenciones TREC en el contexto deportivo (e.g., Jordana et al., 2022), se recogió la opinión de los estudiantes-deportistas respecto las características de la intervención.

Teniendo en cuenta el análisis temático del contenido (Wiltshire y Ronkainen, 2021), los resultados obtenidos se expusieron en la Tabla 1 y las variables que se consideraron fueron las siguientes: preguntas, temas experienciales, percepción general de los participantes y síntesis de las reflexiones y valoraciones del tema.

Tabla 1. Descripción de la Valoración de la Experiencia de la Intervención en los Participantes

Preguntas	Temas experienciales	Percepción general de los participantes	Reflexiones y valoraciones del tema
1	Actividades realizadas	Adecuadas (aunque algunos harían más)	“Creo que han estado bien porque es algo que te ayuda en la CD y en otras cosas también”; “Muy útiles, aunque hay muchas situaciones posibles y molaría trabajar más”; “Han sido buenas sesiones, claras, pero haría más para saber cómo hacerlo mejor”; “Creo que las actividades han estado bien porque ayudan a reflexionar”; “Creo que han sido suficientes porque es algo que no solo te ayuda futbolísticamente sino también para los estudios y otras cosas”; “Han sido muy buenas sesiones, claras y explicando bien a lo que se refiere”; “Considero que las actividades que hemos realizado con muy útiles”.
2	Contenido actividades	Adecuado	“Sí, lo que se quería reflejar ha estado claro”; “Sí, ha sido bastante claro y que nos hemos podido fijar bien en lo que hacemos”; “Sí, era buena la información, lo que haría más y con menos personas”; “Sí, perfecto”; “Sí tenía sentido la información porque era nuestro día a día”; “Sí, poniendo en común los ejemplos lo hemos podido ver claro”.
3	Métodos utilizados	Adecuados	“Me ha gustado porque me entretenía, no se ha hecho pesado y me ha hecho pensar; “Me ha gustado porque está bien trabajar con el grupo y se hace más divertido”; “Era muy buen método, poniendo ejemplos”; “Apuntaba en la pizarra y se expresaba de forma muy esquemática”; “Sí, me ha gustado porque se me ha hecho ameno y hablaba claro”; “Lo mejor ha sido que nos lo adaptaba a nuestra vida”; “Los ejemplos y la forma de hacerlo con actividades ha sido lo mejor”.
4	Duración	Adecuada (aunque algunos harían más)	“Como la duración no era muy larga y eran amenas podías prestar atención sin aburrirte”; “Duración suficiente aunque yo haría un poco más de sesiones porque me sirve para reflexionar bastante”; “La duración bien pero igual haría más para seguir practicando y saber del todo como hacerlo solos”; “Creemos que tres sesiones han sido el tiempo perfecto, ya que hemos podido hablar de diferentes situaciones de nuestra vida”; “Pensamos que nos han ayudado para identificar y pensar mejor”; “Hemos podido reflexionar sobre cómo reaccionar de una manera más positiva”; “Han sido muy útiles porque te sirven para la vida cotidiana”.
5	Horario	Adecuado (aunque tienen muchas cosas y algunos terminan cansados)	“Igual mejor antes de entrenar”; “Yo creo que no ha estado mal, pero llegamos más tarde a casa los del bus”; “Bien porque era después de entrenar y podíamos venir todos”; “Algunos estábamos ya cansados, pero no sé cuándo sería mejor”; “El lunes me ha parecido el mejor día ya que no tenemos gimnasio ni vídeo colectivo”; “Ha sido el correcto, ya que habíamos terminado de entrenar”.
6	Cantidad participantes	Adecuado (aunque algunos prefieren menos personas)	“Sí, ya que en grupo no éramos muchos y se ha podido trabajar bien”; “Sí, no éramos ni muchos, ni pocos, si no hubiese sido un escándalo”; “Sí, aunque pondría menos personas en los grupos”; “Sí, porque era en grupos reducidos y es mejor que en grupos”.
7	Valoración global	Excelente	La puntuación fue de $M = 9.14$ y $DE = 0.66$ .

## Discusión

De acuerdo con nuestros resultados, la TREC, adaptada a las condiciones y necesidades de los estudiantes-deportistas, es un recurso que ayuda a fomentar creencias adaptativas a lo largo de su CD y contribuye a su desarrollo integral. Teniendo en cuenta el nivel micro del estudiante-deportista (Henriksen et al., 2020; King et al., 2023), nuestro estudio toma la perspectiva de que son las personas que trabajan en el contexto de la CD las que tienen la responsabilidad de: (a) desarrollar entornos saludables que ayuden a los estudiantes-deportistas a focalizar su atención en todas las áreas de su vida (Torregrossa et al., 2021); y (b) proporcionar las herramientas psicológicas que necesiten los estudiantes-deportistas para poder gestionarlas (Ramos-Agost et al., 2024). Además, nuestro estudio también tiene en cuenta la sugerencia de la revisión de Jordana, Turner et al. (2023), en la que explican que trabajar con variables relevantes para los estudiantes-deportistas desde fuera del campo podría ayudar a su desarrollo integral y a su SM (Devoto et al., 2024). Así pues, proponemos la intervención TREC adaptada a estudiantes-deportistas adolescentes para fomentar creencias adaptativas (Ellis, 1957; Turner, 2023) como variable que puede contribuir en el proceso de compaginación de los estudiantes-deportistas.

Como hallazgo principal, podemos indicar que los estudiantes-deportistas comparten creencias desadaptativas relacionadas con la imposibilidad de realizar una CDS. Las creencias más manifestadas han sido: “si quieres ser profesional del fútbol no puedes estudiar” y “si sube el nivel de los estudios no puedes compaginarlo todo”. En general, estas creencias hacen referencia a querer priorizar el deporte y a la cantidad de demandas que les supone la compaginación. Como resultado de la aplicación de la TREC adaptada a su contexto, hemos observado que esas creencias no tienen evidencias, no están fundadas, y que se puede trabajar con este tipo de intervención para ayudar a los estudiantes-deportistas a debatir estas creencias, funcionalizarlas y fomentar creencias adaptativas respecto a la CDS (Turner, 2023).

De manera específica, a partir de algunos ejemplos recogidos en la parte educativa, podemos observar que en esta sesión los participantes empiezan a ser conscientes de que presentan creencias desadaptativas relacionadas con la CDS. En relación con esto, los estudiantes-deportistas comienzan a darle importancia al hecho de realizar una trayectoria convergente que facilite su desarrollo integral y saludable (Torregrossa et al., 2021) junto con el resto de áreas de su vida (Wylleman, 2019). Este punto es importante porque refleja que este proceso de consciencia emocional puede ayudar a los estudiantes-deportistas a alejarse de la opción de abandonar el deporte o los estudios antes de hora (NCAA Sport Science Institute, 2016).

Siguiendo con los resultados recogidos en la parte de identificación, en el apartado del desarrollo de la actividad observamos que los participantes tienden a generalizar, exigirse, generar altas expectativas y frustrarse con facilidad. Estos resultados van en la misma línea que los recogidos en otros estudios (e.g., Jordana, Ramis et al., 2023; Kegelaers et al., 2022). La reflexión que se recoge de los participantes en esta sesión tiene relación con cómo esa forma de comportarse les genera malestar y los lleva a desencadenar creencias desadaptativas que interfieren en su CD. De manera similar a Turner (2023), podemos ver que a través de esta técnica pueden cambiar la perspectiva ya que, tanto en la parte de debate como en lo recogido en el grupo focal, podemos apreciar que los estudiantes-deportistas son capaces de elaborar nuevas creencias desadaptativas. Por ejemplo, relacionado con la posibilidad de realizar la CD algunos indicaron: “pensar en que voy a seguir esforzándome y trabajando para luego poder contar con más alternativas aparte del fútbol”. No obstante, a través del grupo focal, explicaron que hacer más sesiones les vendría bien para identificar mejor cuándo presentan esas creencias desadaptativas; en el apartado de actividades realizadas, resaltamos que algunos indicaron que viven muchas situaciones y, por ese motivo, necesitarían practicar más. Además, también explican que estaría bien hacerlo con menos personas, lo cual pone de manifiesto una voluntad de mayor intimidad para poder expresarse con mayor libertad.

Por último, en los resultados recogidos en la parte de debate, tanto en la implementación como en el grupo focal, los estudiantes-deportistas indicaron que esta herramienta les puede ayudar a saber cómo modificar y generar nuevas alternativas funcionales para que su cabeza no “dé tantas vueltas” a las cosas y tomen mejores decisiones. Estos resultados van en la misma línea que los recogidos en algunos estudios donde explican que existe una estrecha relación entre las creencias desadaptativas y la SM (Devoto

et al., 2024; Jordana, Ramis et al., 2023). Además, la reflexión de la última sesión resultó ser la más relevante porque se compartieron opiniones respecto a cómo y por qué pueden surgir estas creencias desadaptativas (Turner, 2023).

En relación con las características de la TREC, los datos de los resultados recogidos en el grupo focal a través de la herramienta de validación social han permitido explorar que el diseño de la intervención ha sido satisfactorio para los estudiantes-deportistas (Jordana, Turner et al., 2023; Page y Thelwell, 2013). En cuanto al contenido y al método utilizado, los participantes explican que el hecho de haber realizado las actividades de las sesiones en grupo les ha resultado divertido y entretenido; y que el contenido fuera esquemático y con ejemplos aplicados les ha facilitado su comprensión. Del mismo modo, Turner et al. (2014b), Turner y Barker (2013), Murphy (2017) y Vertopoulos y Turner (2017), comparten que realizar las actividades de la TREC de manera grupal fomenta la cohesión. Asimismo, autores como Turner et al. (2014a) y Wood et al. (2019) afirmaron que realizar intervenciones en grupo beneficia la interacción entre ellos. Respecto a la duración y a las actividades realizadas, les han resultado amenas, no muy largas y les han permitido identificar y reflexionar respecto a diferentes situaciones. Estos resultados van en la misma línea que los del estudio de Turner y Barker (2014), que también realizaron tres sesiones de una duración de 45 minutos aproximadamente. En relación con el horario, reflejaron que la opción propuesta estaba bien porque no se les ocurría otro horario que les pudiera encajar, y que se encontraban cansados fuera cuando fuera. Esto nos da una imagen de que los estudiantes-deportistas tienen muchas demandas en su día a día (Mateu et al., 2024) y que es importante que cuenten con recursos para proteger su SM (Åkesdotter et al., 2020; Kegelaers et al., 2022). En cuanto a la valoración global, la intervención fue considerada como excelente.

La primera autora recogió que el hecho de realizar las sesiones en espacios compartidos los ha llevado a generar conciencia en conjunto, atender al contexto que tienen y comprender las circunstancias que presentan durante el proceso de compaginación. En la misma línea, el hecho de realizar el grupo focal, también parece que los ha ayudado a sentirse comprendidos, validados y, al mismo tiempo, a entender la importancia que tienen las creencias para poder realizar una CDS saludable.

Además, como aportación, en las tres partes hemos podido identificar que cuando las creencias se ponen en común en un grupo que comparten tantas cosas (e.g., entorno, situaciones, desafíos), estas se convierten en una cultura de club, en algo inherente al equipo (King et al., 2023). En ese sentido, en un club como este, hemos podido ver que las creencias tienen una dimensión colectiva muy relevante. Es decir, el hecho de compartir ideas en conjunto durante las sesiones de la intervención ha desencadenado el hecho de concluir una idea colectiva e influir en la idea individual, y al revés. Asimismo, consideramos que la presión grupal puede hacer que las personas desarrollen otras ideas (Knight, 2019). Por ese motivo, ponemos de manifiesto el concepto de las creencias como individuales y colectivas. Pensamos que los entornos pueden actuar como factor protector o factor de riesgo en función de la cultura del club y del núcleo familiar, así como también en función de las creencias colectivas que se compartan en esos entornos y del peso que acaben teniendo en las creencias individuales (King et al., 2023; Küttel y Larsen, 2020). En la misma línea, Tessitore et al. (2021) destacaron que los padres y madres tienen un rol relevante en los deportistas que realizan una CD. Eso significa que es importante trabajar también a nivel del entorno y no solo centrarse a nivel individual. De esa forma, como la cultura del entorno tiene una influencia en la trayectoria de los deportistas, si desde los entornos se promueven creencias adaptativas relacionadas con la CDS, los estudiantes-deportistas estarán más cerca de creer que es posible compaginar fútbol profesional y estudios superiores.

En definitiva, valoramos que nuestra investigación puede ayudar a los estudiantes-deportistas a gestionar la compaginación de los estudios y el deporte en niveles superiores. No obstante, somos conscientes de algunas limitaciones: (a) la necesidad de darle continuidad a las sesiones para que los estudiantes-deportistas puedan adquirir un mayor aprendizaje y contar con más autonomía a la hora de poner en práctica la técnica; (b) la reducción del grupo de participantes, es decir, realizar la intervención con menos personas, ya que pensamos que podría generar un mayor impacto y una mayor confianza a la hora de expresarse (Jordana, Turner et al., 2023); y (c) la realización de un diseño longitudinal que recoja datos para explorar con mayor profundidad el efecto que podría tener la TREC y en qué nivel sería capaz de disminuir la vulnerabilidad de presentar problemas de SM. Para terminar, futuras investigaciones podrían: (a) explorar con mayor profundidad el concepto de creencias como individuales y colectivas a partir de lo recogido en esta intervención; (b) estudiar cómo puede influir el entorno familiar,



como factor de riesgo o protector, en las creencias de los deportistas-estudiantes respecto a su CDS; y (c) comprobar si estas intervenciones más allá del campo son efectivas, es decir, son un recurso para la gestión de la carrera de los estudiantes-deportistas y contribuyen a conocer la experiencia del deportista de forma integral. Además, animamos a los profesionales de la psicología a la implementación de esta técnica, especialmente, para los estudiantes- deportistas que se encuentran en la etapa cadete. Sobre todo, para que cuando en edades superiores aumenten las demandas y exigencias de su entorno (e.g., realizar una CDS), y requieran de más recursos, puedan contar con este tipo de herramientas. De ese modo, cuando llegue el momento, dispondrán de factores protectores que contrarrestarán el aumento de factores de riesgo que acaecen en las etapas posteriores.

## Conclusiones

Este trabajo muestra que la aplicación de la TREC puede ser un recurso para facilitar la CDS de los estudiantes-deportistas siempre que esté adaptada a sus necesidades y contexto. Los resultados de la intervención nos han permitido observar que los estudiantes-deportistas comparten creencias desadaptativas relacionadas con la imposibilidad de realizar una CDS. Las creencias más manifestadas han sido: “si quieres ser profesional del fútbol no puedes estudiar” y “si sube el nivel de los estudios no puedes compaginarlo todo”. Con la aplicación de la TREC adaptada hemos visto que esas creencias no están fundadas, y que se pueden debatir y funcionalizar. Asimismo, los datos recogidos en el grupo focal nos indican que los aspectos abordados en la intervención dan cuenta de sus necesidades, aunque cabe señalar que sería conveniente que los estudiantes-deportistas tuvieran continuidad con las sesiones para conseguir una mayor autonomía y efectividad a lo largo de todo el proceso de compaginación. Por otro lado, en los resultados, hemos podido observar que las creencias cuando se comparten en grupo tienen una dimensión colectiva muy relevante y que todo lo que se comparte de manera colectiva puede influir de manera individual y al revés. Por esa razón, consideramos que los estudiantes-deportistas deportistas estarán más cerca de creer que es posible compaginar fútbol profesional y estudios superiores si los entornos se encargan de proporcionar herramientas que promuevan creencias adaptativas respecto a la CDS. Asimismo, podrán contar con técnicas para facilitar su CDS sin caer en el abandono de los estudios o el deporte, al tiempo que dispondrán de un factor protector para el desarrollo de sus creencias desadaptativas. En definitiva, esta manera de proceder permitirá evitar que las exigencias con las que conviven a lo largo de su trayectoria se conviertan en un factor de riesgo para su CDS y, por ende, para su desarrollo integral y su SM.

## Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias al proyecto I+D HENAC Entornos Saludables hacia el Alto Rendimiento Deportivo (PID2022-1382420B-I00) y al proyecto Red Temática de Carreras Duales Saludables en el Deporte Español #HEDUCA(R) (RED2022-134097-T) del Ministerio de Ciencia e Innovación del estado español.

## Referencias

- Åkesdotter, C., Kenttä, G., Eloranta, S., & Franck, J. (2020). The prevalence of mental health problems in elite athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 329–335. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.022>
- Bird, G. A., Quinton, M. L., & Cumming, J. (2021). Promoting athlete mental health: The role of emotion regulation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 17(2), 112-130. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2021-0022>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597
- Chrysidis, S., Turner, M. J., & Wood, A. G. (2020). The effects of REBT on irrational beliefs, self-determined motivation, and self-efficacy in American football. *Journal of Sports Sciences*, 38(19), 2215– 2224. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1776924>



- Cunningham, R., & Turner, M. J. (2016). Using Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) with Mixed Martial Arts (MMA) Athletes to Reduce Irrational Beliefs and Increase Unconditional Self-Acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(4), 289–309. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0240-4>
- David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C., & Stefan, S. (2018). 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 74(3), 304–318. <https://doi.org/10.1002/jclp.22514>
- Deen, S., Turner, M. J., & Wong, R. S. K. (2017). The effects of REBT, and the Use of Credos, on irrational beliefs and resilience Qualities in athletes. *The Sport Psychologist*, 31(3), 249–263. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0057>
- Devoto, M., Jordana, A., Bauzá, J. P., Zamora-Solé, R., Regüela, S., Kegelaers, J., ... & Torregrossa, M. (2024). Dual career experiences and mental health in high-performance student athletes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, e20230052
- Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38–44. <https://doi.org/10.1097/00007611-191406000-00006>
- Ford, P. R., Bordonau, J. L. D., Bonanno, D., Tavares, J., Groenendijk, C., Fink, C., Gualtieri, D., Gregson, W., Varley, M. C., Weston, M., Lolli, L., Platt, D., & Di Salvo, V. (2020). A survey of talent identification and development processes in the youth academies of professional soccer clubs from around the world. *Journal of Sports Sciences*, 38(11-12), 1269-1278. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1752440>
- Henriksen, K., Storm, L. K., Küttel, A., Linnér, L., & Stambulova, N. (2020). A holistic ecological approach to sport and study: *The case of an athlete friendly university in Denmark*. *Psychology of Sport and Exercise*, 47, 101637. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101637>
- Jordana, A., Ramis, Y., Chamorro, J. L., Pons, J., Borrueco, M., De Brandt, K., & Torregrossa, M. (2023). Ready for Failure? Irrational Beliefs, Perfectionism and Mental Health in Male Soccer Academy Players. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-24. <https://doi.org/are.uab.cat/10.1007/s10942-022-00491-x>
- Jordana, A., Torregrossa, M., & Ramis, Y. (2022). Una intervención TREC para la recuperación de actividad física saludable en exdeportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(3), 25-40
- Jordana, A., & Turner, M. J. (2023). Perfectionism in sport: A Rational Emotive Behaviour Therapy perspective. In *The Psychology of Perfectionism in Sport, Dance, and Exercise* (pp. 328-350). Routledge
- Jordana, A., Turner, M. J., Ramis, Y., & Torregrossa, M. (2023). A systematic mapping review on the use of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) with athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2020.1836673>
- Kegelaers, J., Wylleman, P., Defruyt, S., Praet, L., Stambulova, N., Torregrossa, M., Kenttä, G., & De Brandt, K. (2022). The mental health of student-athletes: A systematic scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2095657>
- King, A. M., Turner, M. J., Plateau, C. R., & Barker, J. B. (2023). The socialisation of athlete irrational beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 41(2), 290-313. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00460-4>
- Knight, C. J. (2019). Revealing findings in youth sport parenting research. *Kinesiology Review*, 8, 252-259. <https://doi.org/10.1123/kr.2019-0023>
- Küttel, A., & Larsen, C. H. (2020). Risk and protective factors for mental health in elite athletes: A scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 231–265. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2019.1689574>
- Mateu, P., Devís-Devís, J., Torregrossa, M., & Marques, R. F. R. (2024). A race against time: A critical analysis of elite student-athletes' accelerated temporality through story completion. *International Review for the Sociology of Sport*. <https://doi.org/10.1177/10126902241268022>
- McGuine, T. A., Biese, K. M., Petrovska, L., Hetzel, S. J., Reardon, C., Kliethermes, S., Bell, D. R., Brooks, A., & Watson, A. M. (2021). Mental health, physical activity, and quality of life of US adolescent athletes during COVID-19-related school closures and sport cancellations: A study of 13 000 athletes. *Journal of Athletic Training*, 56(1), 11–19. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-0478.20>

- Murphy, D. (2017). A quasi-experimental investigation into the efficacy of rational emotive behaviour therapy (REBT) in the enhancement of soccer performance [Doctoral dissertation, National College of Ireland]. National College of Ireland Archive. <http://trap.ncirl.ie/2771/1/davidmurphy.pdf>
- NCAA Sport Science Institute. (2016). Interassociation consensus document: Best practices for mental health. [https://ncaaorg.s3.amazonaws.com/ssi/mental/SSI\\_MentalHealthBestPractices.pdf](https://ncaaorg.s3.amazonaws.com/ssi/mental/SSI_MentalHealthBestPractices.pdf)
- Normand, M. P. (2016). Less is more: Psychologists can learn more by studying fewer people. *Frontiers in Psychology*, 7, 934. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00934>
- Page, J., & Thelwell, R. (2013). The value of social validation in single-case methods in sport and exercise psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.663859>
- Ramos-Agost, N., Jordana, A. & Torregrossa, M. (2024). Is it possible to combine professional football and higher education after the age of 18? *Apunts Educación Física y Deportes*, 156, 1-9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.01)
- Samuel, R. D., Galily, Y., & Tenenbaum, G. (2017). Who are you, ref? Defining the soccer referee's career using a change-based perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 118-130. <http://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1079792>
- Sille, R. A., Turner, M. J., & Eubank, M. R. (2020). "Don't be stupid, Stupid!" Cognitive-behavioral techniques to reduce irrational beliefs and enhance focus in a youth tennis player. *Case Studies in Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 40-51. <https://doi.org/10.1123/cssep.2019-0018>
- Smith, B., & 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., & 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>
- Sullivan, M., Moore, M., Blom, L. C., & Slater, G. (2020). Relationship between social support and depressive symptoms in collegiate student athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 14(3), 192-209. <https://doi.org/10.1080/19357397.2020.1768034>
- Tessitore, A., Capranica, L., Pesce, C., De Bois, N., Gjaka, M., Warrington, G., ... y Doupona, M. (2021). Parents about parenting dual career athletes: A systematic literature review. *Psychology of sport and exercise*, 53, 101833. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101833>
- Torregrossa, M., Chamorro, J. L., Prato, L., & Ramis, Y. (2021). Grupos, Entornos y Carrera Deportiva. En T. García-Calvo, F. M. Leo, i E. Cervelló (Eds.), *Dirección de Equipos Deportivos* (pp. 355-374). Tirant Humanidades.
- Torregrossa, M., Chamorro, J. L., Ramis, Y., Latinjak, A., & Jordana, A. (2017). Career trajectories: the not always easy path to dual career. In *BASES Conference* (p. 106)
- Turner, M. J. (2023). *The Rational Practitioner: The Sport and Performance Psychologist's: Guide To Practicing Rational Emotive Behaviour Therapy*. Routledge.
- Turner, M. J., & Allen, M. S. (2018). Confirmatory factor analysis of the irrational Performance Beliefs Inventory (iPBI) in a sample of amateur and semi-professional athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 126-130. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.017>
- Turner, M. J., & Barker, J. B. (2014). Using rational Emotive Behavior Therapy with athletes. *The Sport Psychologist*, 28(1), 75-90. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0012>
- Turner, M. J., Slater, M. J., & Barker, J. B. (2014a). Not the end of the world: The effects of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs in elite soccer academy athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 144-156. <https://doi.org/10.1080/10413200.2013.812159>
- Turner, M. J., Slater, M. J., & Barker, J. B. (2014b). The season-long effects of Rational Emotive Behavior Therapy on the irrational beliefs of professional academy soccer athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 45(5), 429-451. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.429>
- Vertopoulos, E., & Turner, M. J. (2017). Examining the effectiveness of a rational emotive personal-disclosure mutual-sharing (REPDMS) intervention on the irrational beliefs and rational beliefs of Greek adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 31(3), 264-274. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0071>

- Wiltshire, G., & Ronkainen, N. (2021). A realist approach to thematic analysis: making sense of qualitative data through experiential, inferential and dispositional themes. *Journal of Critical Realism*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1894909>
- Wood, A. G., Turner, M. J., & Barker, J. B. (2019). Bolstering psychological health using rational emotive behaviour therapy. In *Mental Health and Well-Being Interventions in Sport* (pp. 45-62). Routledge.

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Neus Ramos Agost  
Anna Jordana Casas  
Miquel Torregrossa Álvarez

Neus.RamosA@autonoma.cat  
Anna.Jordana.Casas@uab.cat  
Miquel.Torregrossa@uab.cat

Neus Ramos-Agost  
Anna Jordana  
Miquel Torregrossa