

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 68  
Número, 4  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE, EL *ENGAGEMENT*, EL OCIO Y EL RENDIMIENTO ANTERIOR. PROPUESTA DE UN MODELO

## *Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. Proposal for a model*

ANA ISABEL LÓPEZ-ALONSO, MERCEDES LÓPEZ-AGUADO, M<sup>a</sup> ELENA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ,  
CRISTINA LIÉBANA PRESA Y LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO

Universidad de León

DOI: 10.13042/Bordon.2016.40940

Fecha de recepción: 09/11/2015 • Fecha de aceptación: 24/05/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Ana Isabel López Alonso. E-mail: ana.lopez@unileon.es

Fecha de publicación *online*: 07/07/2016

---

**INTRODUCCIÓN.** En el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen multitud de variables. Siempre es un reto para los docentes considerar al estudiante en su globalidad e individualidad, al tiempo que poder ofrecerle una formación motivadora que vaya más allá incluso de los contenidos de calidad, respetando su propia identidad. Este trabajo plantea probar un modelo estructural complejo, basado en la teoría SAL (*Students Approaches Learning*) de Biggs, relacionando enfoques de aprendizaje, *engagement* y tiempo libre/ocio, como variables influyentes en el continuum aprendizaje-enseñanza. **MÉTODO.** Participaron 752 estudiantes de diferentes títulos de la Universidad de León. Se utilizó un cuestionario adaptado ex profeso para la estimación del tiempo libre/ocio, el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje y la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement*, para analizar el *engagement*. **RESULTADOS.** Los valores obtenidos indican que el modelo propuesto presenta un ajuste global satisfactorio. Los resultados sustentan las hipótesis propuestas, en consonancia con otras investigaciones. El rendimiento anterior del estudiante es un buen predictor del enfoque profundo, e inverso al enfoque superficial. El enfoque profundo correlaciona positiva y directamente con valores altos de *engagement* e inversamente con el tiempo libre/ocio; y viceversa, el enfoque superficial puntúa menos en *engagement* y más en tiempo libre/ocio. **DISCUSIÓN.** La tendencia marcada de estos resultados podría testificar al *engagement* y los enfoques como predictores recíprocos. Si los autores recomiendan fortalecer el uso del enfoque profundo y a la vez aumentar el *engagement*, teniendo en cuenta que estos alumnos dispondrán de escaso tiempo libre/ocio, y este a su vez, es reconocido como un factor que influye en su capacidad de recuperación, se abre una nueva línea de investigación a fin de valorar si estos estudiantes (elevado *engagement* y enfoque profundo) necesitan menor tiempo libre/ocio para su recuperación y, en su caso, cuál sería el mínimo tiempo necesario, y su calidad.

**Palabras clave:** *Enfoques de aprendizaje, Engagement, Tiempo libre, Ocio.*

---

## Introducción

Gracias al perfeccionamiento de nuevas técnicas de análisis, últimamente se vienen desarrollando diferentes estudios que tratan de contrastar algunos modelos integradores del proceso de aprendizaje.

Estos modelos se basan en la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica (Biggs, 1987), influida por sus características individuales y el contexto educativo. Según uno de los modelos de aprendizaje científicamente más prolijos en la actualidad, el *Students Approaches Learning*, SAL (Biggs, Kember y Leung, 2001; Kember, Biggs y Leung, 2004), la interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes para enfrentarse a las diferentes tareas de aprendizaje (Hernández-Pina, García y Maquilón, 2004).

Estos modelos, creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultan de gran ayuda, al aportar claridad conceptual y comprensión por ofrecer una visión holística de tal proceso. A pesar de la dificultad de abordar todos los elementos que participan e influyen en el proceso, dada su amplitud y heterogeneidad (Ruiz-Lara, Hernández-Pina, Ureña y Argudo, 2011), es necesario que la investigación seleccione algunos factores, como objeto de estudio, para su análisis, valoración y profundización (López-Aguado y López-Alonso, 2013).

Parte de la investigación reciente en este campo trata de analizar cómo han de tomarse estas variables en consideración para el diseño de experiencias de innovación docente (Arquero, Fernández-Polvillo, Hassall y Joyce, 2015) y de comprobar el efecto de diferentes intervenciones para promocionar y mejorar los enfoques y estrategias de aprendizaje y autorregulación de los estudios universitarios (Haghparast, Ghorbani y Rohlin, 2016; Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2016).

El estudio que se presenta en este trabajo se enmarca en la teoría SAL (Student Approaches to Learning) de Biggs (1987). A pesar de que existen otros modelos de aprendizaje que están produciendo investigación aplicada en la actualidad, como la Teoría Cognitivo Social de la Carrera (Zalazar-Jaime, Cupani y De Mier, 2015), la teoría SAL presenta un modelo holista, coherente, comprensible y completo, que contempla el proceso de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante (teniendo en consideración tanto el *bagaje* previo de cada individuo en todas sus facetas, como los procesos personales que utiliza para afrontar cada tarea de aprendizaje), del contexto, del mismo proceso de aprendizaje y de sus resultados.

En este marco, el concepto de enfoque de aprendizaje ha sido definido por Biggs (1987) como la forma habitual en la que un estudiante se enfrenta a las tareas de aprendizaje. A pesar de que este concepto presupone cierta consistencia temporal, los enfoques de aprendizaje no son estáticos, sino que dependen también de las características de la tarea concreta de aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001). Esta interrelación enfoque-características de la tarea tiene obvias implicaciones para los docentes, ya que se podrán mejorar y adaptar los métodos de enseñanza, para conseguir así un aprendizaje de mayor calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Fernández-Martínez, 2008; Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde, y Jiménez, 2015; Hernández-Pina *et al.*, 2004; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008).

Según Biggs (1993), el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivación) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento), idea apoyada también por otros autores, como Barca, Peralbo y Brenlla (2004). Según su modelo (Biggs 1987; 1994), el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta como un sistema equilibrado e interactivo en el que todos sus componentes se relacionan y potencian entre sí, en el que profesor y estudiante

son corresponsables del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina *et al.*, 2004). Así, el enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs *et al.*, 2001) en un modelo que considera tres tipos de variables.

Las *variables presagio* definen la situación previa al proceso de aprendizaje (Biggs, 1987). Agrupan variables personales (habilidades de aprendizaje, estilos cognitivos, experiencias previas, motivación, personalidad...) y variables situacionales o contextuales (de naturaleza instruccional, relacionadas con la tarea, evaluación, etc.). También se incluye el rendimiento anterior, como variable contrastada en diferentes estudios empíricos (Risso, Peralbo y Barca, 2010).

Las *variables proceso* se refieren a las formas en que cada aprendiz, en un contexto concreto, aborda la tarea de aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo postulan un modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje: un enfoque orientado hacia la consecución de significado-comprensión, *enfoque profundo*, y otro hacia la superficialidad-reproducción, *enfoque superficial* (Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Morán, Barca, Vicente y Porto, 2008), como se refleja en la última versión del instrumento de medida (Biggs *et al.*, 2001), el Revised Study Process Questionnaire, 2 Factors (R-SPQ-2F).

Por último, las *variables producto*, o resultado del proceso de aprendizaje, de las que las investigaciones no aportan resultados concluyentes. Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle (2014) encuentran que los enfoques es la variable personal que mejor predice el producto o rendimiento. Algunos señalan al enfoque profundo como un buen predictor de éxito académico, asociando el enfoque superficial a peores resultados (Barca *et al.*, 2008; Diseth y Martinsen, 2003; Phan, 2006; Rodríguez,

2005), otros autores (Bacon, 2004; Edward, 2004; Groves, 2005) no siempre encuentran relaciones directas entre enfoques de aprendizaje y resultados académicos, acercándose más a las aportaciones de Biggs (2001), quien defiende una relación moderada entre estas variables.

El *engagement* es un constructo de la emergente psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001). Este paradigma se centra en el estudio e investigación de las cualidades y emociones positivas de las personas, entre las que se destaca el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia, la autoeficacia y la resiliencia (Seligman, 2008). Raigosa y Marín (2010) se refieren a ellas como sentimientos de felicidad o bienestar duraderos que suelen ser estables e independientes del contexto y circunstancias que las rodean.

El *engagement*, se define como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002: 73). El *engagement* es un concepto compuesto por tres dimensiones básicas (Salanova y Schaufeli, 2004; Schaufeli y Bakker, 2009; Sun-Hee, 2010): el *vigor* que mide los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja o estudia; la *dedicación*, que evalúa la implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo o estudio y la dimensión de *absorción*, que describe la concentración en el trabajo.

Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Schaufeli *et al.*, 2002), Lykken (2000) considera que los individuos pueden fortalecer intencionalmente su capacidad para experimentar y maximizar emociones positivas, y que esta habilidad mejora la salud física, emocional y social.

En los últimos diez años se ha realizado una pluralidad de estudios en alumnos universitarios sobre el rol equilibrador de esta variable, entre los aspectos positivos en el desarrollo profesional/académico, y los incidentes negativos que ocurren en el mismo, considerándolo como facilitador de actitudes positivas hacia los estudios (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Extremera y Durán, 2007; Peterson, Park y Seligman, 2005; Raigosa y Marín, 2010; Salanova y Schaufeli, 2008; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009; Sonnentag, 2003), por lo que pueden implementarse medidas tanto a nivel de organización como por el cuerpo docente, para influir en los alumnos, infundiendo confianza y otras actitudes positivas que aumenten y refuercen su *engagement* con los estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010).

La investigación ha hallado una relación directa entre expectativas de éxito y la edad, siendo los más jóvenes los que muestran peores expectativas de éxito académico, así como que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas al estudio (Extremera y Durán, 2007; Martínez y Salanova, 2003). Otros autores señalan la relación del *engagement* con creencias en la autoeficacia, quien es a la vez causa y consecuencia del mismo (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Algunos autores señalan que la excelencia del desempeño y rendimiento académico están en función de los niveles de *engagement* previos, es decir, de los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), lo que confirma la tesis de que el *engagement* es uno de los mecanismos que explican, en cierto grado, un mejor rendimiento académico (Salanova *et al.*, 2001). Igualmente, se ha visto que los alumnos con actitudes positivas hacia sus tareas cuentan con mayores y mejores habilidades emocionales, lo que

potencia el factor amortiguador del estrés académico y mejora el rendimiento por parte de los estudiantes (Extremera y Durán, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). En este sentido parece que el *engagement* se relaciona con la recuperación tanto física, como mental y emocional, del cansancio de la jornada anterior (Le Blanc, Schaufeli, Salanova, Llorens y Nap, 2010; Nerstad, Richardsen y Martinussen, 2010; Sonnentag, 2003).

Este hallazgo es especialmente interesante para esta investigación por su relación directa con el tiempo libre y las actividades de ocio y su papel de compensación, regenerando y desarrollando actitudes positivas que favorecen la perseverancia y eficacia en los estudios, así como un mayor grado de salud psicológica. Sabido es la bondad, tanto para sentirse bien como para rendir mejor, de alternar los periodos de actividad y de descanso, sobre todo cuando se trata de descanso activo (Ponce de León, 1998).

Para los jóvenes en general, el tiempo de ocio es uno de los aspectos más importantes de su vida, no solo por su función de evasión, sino porque es en este tiempo donde exploran su propia autonomía personal, construyen su red de relaciones sociales más estrechas (Expósito, García, Sanhueza y Angulo, 2009; Medina y Cembranos, 2002) e intercambian normas, conductas, valores para una convivencia saludable.

En esta línea García-Cué y Santizo (2010: 12) se refieren a la gestión del ocio como “la manera en que las personas disponen de su tiempo libre, enfocando dicho tiempo hacia el crecimiento y desarrollo individual”, esto es, aprovechar cada momento libre para ser creativo, desarrollarse personalmente, cuidar de su salud y divertirse.

Diferentes investigaciones señalan la relación de las actividades de ocio con el aprendizaje. Así, Sum-Hee (2010) refiere que experimentar

el ocio creativo induce al aprendizaje motivador, a la confianza y a la propia realización, y Caladine (2008) considera algunas experiencias de ocio *on line* como metodología motivadora y facilitadora de experiencias eficaces de aprendizaje. En esta línea, Gómez y Tapia (2011) proponen usar las principales redes sociales como una herramienta pedagógica, interactiva, como complemento sustancial al aprendizaje presencial.

Otros estudios exploran las relaciones del ocio con múltiples variables, como las diferencias en preferencias de ocio entre carreras técnicas y no técnicas (Lemp y Behn, 2008), la percepción influenciada por el género (Sánchez-Herrero, 2008), las diferentes experiencias de ocio (Olubor y Osunde, 2007), la transculturalidad e incorporación del ocio como estilo de vida (Gokturk, 2009; Hiu-Lun Tsai y Coleman, 2009), las atribuciones y creencias de autoeficacia (Wise, 2009), el ocio como medio para alcanzar metas, con fin en sí mismas (Patry, Blanchard y Mask, 2007) o las que lo relacionan con los estilos de aprendizaje (García-Cué y Santizo, 2010).

El objetivo de esta investigación es testar un modelo hipotético basado en la teoría SAL de Biggs. Se trata de analizar cómo el *engagement* y el rendimiento anterior se relacionan con los *enfoques de aprendizaje*, y con el tiempo libre de los alumnos, analizando no solo la capacidad predictiva de ambas variables sobre los *enfoques de aprendizaje*, sino identificando la organización, estructura y relaciones entre todos ellos (Miñano y Castejón, 2011).

En concreto, las hipótesis que se contrastan son:

H1: El *rendimiento anterior* tendrá una relación positiva con el *enfoque profundo* e inversa para el *enfoque superficial*. Es posible que esta relación no sea de gran magnitud, ya que varios estudios muestran que estas variables

se relacionan de distintas formas en función de la muestra utilizada (Gómez y Muñoz, 2005), así como de las tareas propuestas y de otras variables intervinientes (Cano, García, Justicia y García-Berbén, 2014; López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014).

H2: Las puntuaciones elevadas en *vigor, dedicación y absorción* se relacionarán con *motivaciones y estrategias profundas*. Las puntuaciones bajas se relacionarán con *motivaciones y estrategias superficiales*.

H3: Las puntuaciones altas en *engagement y enfoque de aprendizaje profundo*, se relacionarán con estimaciones de *tiempo libre y de ocio* más bajas. Y, de forma inversa, para menor *engagement y enfoque superficial*.

H4: La variable latente *engagement* resulta bien explicada por sus subdimensiones teóricas: las variables observables *vigor, dedicación y absorción*

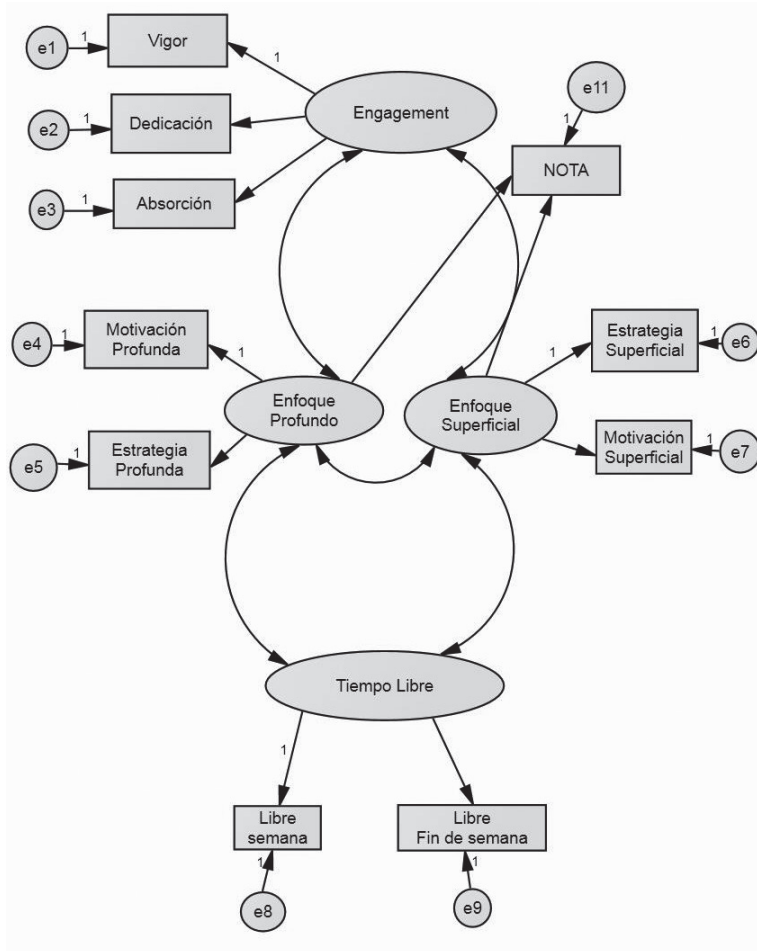
H5: El constructo *enfoque de aprendizaje* está formado por dos dimensiones latentes relacionadas inversamente entre sí (*enfoque profundo y enfoque superficial*) y ambas, a su vez, están explicadas por los indicadores observables *motivación y estrategia*.

Las hipótesis 1 a 3 tienen como objetivo testar las interrelaciones propuestas basadas en el modelo de aprendizaje SAL y las hipótesis 4 a 5 pretenden comprobar la validez de contenido de los instrumentos de medida propuestos a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) implícito en el modelo (véase figura 1).

## Método

Se utiliza un diseño cuantitativo no experimental, sin intervención ni manipulación de las variables, condiciones o sujetos de la investigación, por el método de encuesta.

FIGURA 1. Propuesta de modelo: factores latentes e interrelaciones



Fuente: elaboración propia.

## Muestra

La muestra invitada se seleccionó por conglomerados, entendiendo estos como las titulaciones ofertadas en la Universidad de León. El proceso de selección se realizó con las siguientes condiciones: a) se recogería información en todos los cursos de la titulación seleccionada, b) las titulaciones se seleccionarían entre las de aquellos centros con mayor número de estudiantes, y c) se procuraría que las titulaciones seleccionadas fueran de diferentes campos científicos.

Y, así, en el estudio participan 752 estudiantes de la Universidad de León, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud (228 de Enfermería y 63 de Fisioterapia), a la Facultad de Educación (78 de Educación Infantil y 35 de Psicopedagogía), a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (229) y a la Facultad de Ingeniería (119).

De ellos, 309 (41,1%) son hombres y 443 (58,9%) mujeres. La media de edad es de 22 años, aunque el rango oscila entre 18 y 52 años.



## Instrumentos

La estimación del tiempo libre y de ocio se realiza con un cuestionario adaptado, ex profeso para este estudio, de los de Expósito, García, Sanhuesa y Angulo (2009), Gómez-López, Ruiz-Juan y García-Montes (2005), Mora, Fuentes y Sentís (1997), Ponce de León (1998) y Sánchez-Herrero (2008). Este cuestionario (Estimación de Tiempo Libre y Ocio, ETLO) consta de dos apartados: uno que recoge información sobre el tiempo libre disponible por los alumnos, tanto durante la semana (mientras tienen clase), como en el fin de semana, con cuatro preguntas de respuesta obligatoria, única y numérica (en horas), y una segunda de actividades de ocio, en dos bloques: durante la semana (mientras tienen clase) y en el fin de semana. Estos bloques contienen, a lo largo de 19 ítems, un listado de actividades que los alumnos pueden realizar en el tiempo libre. Se pide el tiempo en horas y minutos que dedican a cada una de ellas. El análisis de fiabilidad arroja buenos valores para este instrumento, obteniéndose un valor, para el alfa de Cronbach, de .87 con el total de la escala, de .82 para el tiempo libre y de ocio de lunes a viernes e igualmente .82 para el tiempo libre y de ocio en fin de semana.

Para medir los enfoques de aprendizaje se ha utilizado el CPE-2F, versión traducida y adaptada al castellano por Hernández Pina, García y Maquilón (2004) del Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje R-SPQ-2F de Biggs *et al.* (2001). Consta de 20 preguntas que se responden en una escala, tipo Likert, con cinco niveles (5. Siempre o casi siempre, 4. Frecuentemente, 3. A menudo, 2. Algunas veces y 1. Nunca o muy raras veces) y mide 4 subescalas: dos referidas a los motivos (intención, actitud: el porqué): superficial y profundo; y dos a las estrategias (proceso, actuación: el cómo): superficial y profunda. Estas cuatro integran las dos escalas que hacen referencia a los enfoques de aprendizaje superficial y profundo. Cada enfoque incluye 5 ítems relativos a motivación

y 5 ítems relativos a estrategia. Todos los ítems son puntuados en proporción directa.

Los valores obtenidos para el alfa de Cronbach fueron: .68 para el enfoque superficial y .78 para el enfoque profundo.

Para analizar el *engagement* se utiliza la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement*, SAE (Schaufeli *et al.*, 2002), cuya versión española, así como los datos de validez y fiabilidad del instrumento pueden consultarse en la web del autor<sup>1</sup> (Schaufeli y Bakker, 2009). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems), dedicación (cinco ítems) y absorción (seis ítems). El estudiante responde asignando un valor de 0 a 6 en una escala tipo Likert. A mayores puntuaciones en las tres dimensiones mayores niveles de *engagement*.

Presenta propiedades psicométricas satisfactorias y todas las escalas poseen alta consistencia interna (Schaufeli y Bakker, 2009). Los valores obtenidos en este estudio para el alfa de Cronbach fueron: .85 en vigor, .83 en dedicación y .84 en absorción.

Para recoger información sobre el rendimiento académico, se decidió utilizar un indicador que pudiera ser comparable entre los estudiantes de las diferentes titulaciones analizadas. Así, se solicitó a los estudiantes que indicaran la nota media obtenida el curso anterior en una escala de 1 a 10. Para detectar posibles sesgos, se analizó esta variable en función de la titulación estudiada con un análisis de varianza, encontrándose que no había diferencias sustanciales en las calificaciones indicadas por los estudiantes, distribuyéndose con medias entre 6.4 en el caso de Ingeniería y 7.0 en los estudiantes de Enfermería.

## Procedimiento

La recogida de información se realizó de forma presencial y *online*. Se utilizó el programa



*Lime Survey*, software libre para la elaboración y gestión de cuestionarios. Se recogió en una sola aplicación toda la información de manera conjunta para cada alumno. Se envió a los estudiantes, previo consentimiento del centro y profesores responsables de las asignaturas troncales elegidas, un correo electrónico informándoles y solicitando su colaboración para cumplimentar la encuesta. Con los alumnos voluntarios se completó el cuestionario en las aulas de informática de los centros, con la presencia de la investigadora, que explicó los objetivos del estudio, los contenidos de los cuestionarios, el tiempo previsto de realización y aclaró directamente las dudas planteadas.

Para comprobar el modelo propuesto, se emplea el análisis de ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud, *maximun likelihood* (ML), a partir de la matriz de correlaciones, con el objetivo de someter a prueba el conjunto de relaciones explicativas hipotizadas en el modelo inicial. Se utiliza el programa AMOS en su versión 19.0.0.

## Resultados

### Descripción de los enfoques de aprendizaje y del engagement en función de la titulación y el género

Se realizó un análisis simple de la varianza (ANOVA) para analizar las diferencias de las puntuaciones medias de las subescalas de los enfoques de aprendizaje y del *engagement*. Tal como se observa en la tabla 1, aparecen diferencias significativas en las variables *motivación superficial*, *estrategias superficiales*, *dedicación* y *absorción*. El análisis de las pruebas *post-hoc* (HSD de Tuckey) informa que hay dos grupos de titulaciones que presentan diferencias entre sí, situándose en los polos superior e inferior de estas variables.

Respecto a la *motivación superficial*, los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=2.43) presentan una

mayor puntuación que los estudiantes de Enfermería (M=2.03,  $d= 0.40$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.22, 0.57]), Fisioterapia (M=2.08,  $d= 0.35$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.08, 0.61]) y Psicopedagogía (M=1.97,  $d= 0.46$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.12, 0.80]). Presentan diferencias similares en esta variable, los estudiantes de Ingeniería con una puntuación mayor (M=2.37) que los de Enfermería (M=2.03,  $d= 0.33$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.12, 0.55]) y Fisioterapia (M=2.08,  $d= 0.40$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.04, 0.76]).

Se observa un perfil similar al analizar las diferencias en el uso de *estrategias superficiales*. Vuelven a presentar puntuaciones más elevadas los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=2.75) respecto a los de Enfermería (M=2.48,  $d= 0.27$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.07, 0.46]) y Psicopedagogía (M=2.26,  $d= 0.49$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.11, 0.87]). También los estudiantes de Ingeniería tienen una puntuación significativamente mayor (M=2.67) que los de Psicopedagogía (M=2.26,  $d= 0.41$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.01, 0.81]).

Los estudiantes de la titulación Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Ingeniería presentan un perfil mucho más superficial (sig.  $<.01$ ) que los estudiantes de Enfermería, Fisioterapia y Psicopedagogía. Las diferencias se reproducen en estos dos grupos, de forma congruente, en las variables *dedicación* y *absorción*, siendo ahora los estudiantes de Enfermería y Psicopedagogía los que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas ( $<.01$ ) que sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Ingeniería.

El análisis de las pruebas *post-hoc* (HSD de Tuckey) informa que los estudiantes de Enfermería presentan puntuaciones significativamente más elevadas en *Dedicación* (M=5.10) que sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (M=4.71,  $d= 0.39$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.09, 0.70]), Psicopedagogía (M=4.17,  $d= 0.93$ ,  $p<.001$ , IC 95% [0.34, 1.52]) e Ingeniería (M=4.63,  $d= 0.47$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.10, 0.84]).

También los estudiantes de Fisioterapia ( $M=5.10$ ) presentan puntuaciones significativamente más elevadas que sus compañeros de Psicopedagogía ( $M=4.17$ ,  $d= 0.93$ ,  $p<.01$ , IC 95% [0.25, 1.62]).

En el caso de la *Absorción* las pruebas post-hoc (HSD de Tuckey) indican que las puntuaciones de los estudiantes de Enfermería son significativamente mayores ( $M=3.88$ ) que las de sus compañeros de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ( $M=3.47$ ,  $d= 0.41$ ,  $p<.05$ , IC 95% [0.05, 0.76]).

Estos resultados indican que los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte están menos dedicados y absorbidos por los estudios que realizan y de forma congruente tienden a acercarse a las tareas de aprendizaje con metas instrumentales y utilizar estrategias más reproductivas que comprensivas.

Por el contrario, los estudiantes de Enfermería y Psicopedagogía se sienten más absorbidos y

dedicados a la carrera que han elegido e informan de metas y estrategias de aprendizaje basadas en la comprensión y profundización. Estas diferencias están en la línea de lo señalado en otras investigaciones (Arquero *et al.*, 2015).

El resumen de las diferencias de las medias de enfoques y *engagement* por género se presenta en la tabla 2. Como se observa, los hombres y las mujeres de esta muestra presentan diferencias significativas en todas las variables a excepción del enfoque profundo. Las mujeres presentan un enfoque menos superficial y están más “enganchadas” a los estudios que realizan. A pesar de que otras investigaciones también han detectado diferencias en función de la titulación cursada (Fernández-Polvillo y Arquero, 2015), el género podría explicarlas parcialmente, al menos en este caso, ya que tanto Enfermería como Psicopedagogía son titulaciones mayoritariamente femeninas, mientras que tanto en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en las Ingenierías predomina el género masculino, por lo que las diferencias pueden

**TABLA 1. Comparación de las medias de enfoques y engagement en función de la titulación estudiada (ANOVA)**

	Enfoques				Engagement			
	MP	EsP	MS	EsS	V	D	A	
Enfermería	2.91	2.46	2.03	2.48	3.80	5.10	3.88	
Educación Infantil	2.76	2.30	2.21	2.56	3.72	4.74	3.74	
Psicopedagogía	2.93	2.49	1.97	2.26	3.80	4.17	4.03	
CC Actividad Física y el Deporte	2.76	2.33	2.43	2.75	3.54	4.71	3.47	
Ingeniería	2.84	2.50	2.37	2.67	3.47	4.63	3.52	
Fisioterapia	2.91	2.39	2.08	2.53	3.65	5.10	3.69	
	F (5, 746)	1.69	1.67	9.51	5.07	1.35	5.94	2.66
	sig.	.12	.13	<.001	<.001	.231	<.001	<.01

MP: Motivación profunda.

EsP: Estrategias profundas.

MS: Motivación superficial.

EsS: Estrategias superficiales.

V: Vigor.

D: Dedicación.

A: Absorción.

TABLA 2. Comparación de las medias de enfoques y *engagement* en función del género (ANOVA)

	Enfoques				Engagement			
	MP	EsP	MS	EsS	V	D	A	
Hombre	2.81	2.40	2.52	2.80	3.40	4.63	3.39	
Mujer	2.87	2.41	2.02	2.45	3.82	4.96	3.87	
	F (1, 750)	1.51	0.00	116.76	41.88	17.48	15.34	24.38
	sig.	.22	.95	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

MP: Motivación profunda.

EsP: Estrategias profundas.

MS: Motivación superficial.

EsS: Estrategias superficiales.

V: Vigor.

D: Dedicación.

A: Absorción.

deberse más a un efecto del género que de la carrera cursada, o, al menos, al efecto cruzado de ambas.

### Comprobación del modelo

Los análisis de estructuras de covarianza (SEM) o sistemas de ecuaciones estructurales se utilizan para comprobar si las inferencias causales expresadas por un investigador, o postuladas en una teoría, son consistentes con los datos empíricos recogidos. El ajuste de los datos indica, de forma genérica, que, con la muestra seleccionada, los datos empíricos no contradicen las hipótesis propuestas. El análisis con SEM se basa, pues, en dos premisas: formulación de hipótesis de trabajo, basadas en un conocimiento profundo del campo de estudio, y análisis de las varianzas y covarianzas entre las variables para determinar si los datos recogidos se *ajustan* con el modelo propuesto.

En el estudio que se presenta se ha utilizado esta técnica de análisis con un doble objetivo: como estrategia para testar las relaciones propuestas entre las variables del modelo (hipótesis 1 a 3) y como análisis factorial confirmatorio

para asegurar la fiabilidad y validez de los indicadores utilizados para medir tanto los enfoques de aprendizaje como el *engagement* (hipótesis 4 y 5).

Antes de testar el modelo, se comprueba que se cumplen los supuestos subyacentes al SEM, especialmente los de normalidad y linealidad. Se encuentran valores que no revelan la existencia de formas regulares o curvilíneas que indicarían falta de linealidad o presencia de heterocedasticidad. El diagnóstico de *outliers*, desde el punto de vista multivariante, evaluado a partir de la distancia de Mahalanobis, indica que no hay observaciones por encima del valor de significación .001, que se establece como umbral (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005). Por otro lado, el coeficiente de Mardia arroja un valor (14.11) inferior a  $P(P+2)$ , por lo que, siguiendo a Bollen (1989), se considera que existe normalidad multivariada.

A continuación, se analizaron los efectos directos, indirectos y totales obtenidos entre las distintas variables contempladas en el modelo. Para todos los análisis se utilizó el programa estadístico AMOS.

TABLA 3. Correlaciones de Pearson y estadísticos descriptivos. Variables observadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Nota media curso anterior										
2. Tiempo libre fin de semana	-.05									
3. Tiempo libre lunes a viernes	-.08*	.46**								
4. Motivación Superficial	-.18**	.14**	.21**							
5. Estrategia Superficial	-.15**	.15**	.16**	.63**						
6. Estrategia Profunda	.12**	-.13*	-.12**	-.22**	-.30**					
7. Motivación Profunda	.13**	-.07	-.03	.22**	-.26**	.65**				
8. Absorción	.14**	-.14**	-.16**	.35**	-.30**	.60**	.52**			
9. Dedicación	.08*	-.03	-.03	.31**	-.21**	.26**	.40**	.57**		
10. Vigor	.15**	-.12**	-.12**	.35**	-.30**	.41**	.52**	.81**	.63**	
Mean	6.78	21.56	14.78	2.23	2.59	2.41	2.84	3.67	4.81	3.61
SD	.97	12.09	11.02	.68	.74	.66	.66	1.33	1.16	1.36

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio. Destaca la existencia de relaciones significativas entre todas las variables, a excepción del *tiempo libre en fin de semana* con la *nota previa*, *motivación profunda* y *dedicación*, así como el *tiempo libre de lunes a viernes*, que tampoco adquieren valores significativos de correlación con la *motivación profunda* y la *dedicación*.

### Ajuste del modelo

Para comprobar el modelo se utiliza el método de máxima verosimilitud, ya que en AMOS este procedimiento es especialmente robusto, sobre todo si la muestra es suficientemente amplia y los valores de asimetría y curtosis no son

extremos ( $<|2|$  y  $<|7|$ , respectivamente) (West, Finch y Curran, 1995).

Se analizan las medidas de ajuste absoluto  $\chi^2$ , GFI, RMR y RMSEA, y otras medidas de ajuste incremental como el índice Tucker-Lewis TLI, el índice de ajuste normal NFI o el índice de ajuste comparado CFI. Para todas ellas se establece como umbral de aceptación valores superiores a .95, e inferiores a .06 para el RMSEA (Byrne, 2001).

En función de estos criterios el modelo propuesto alcanza un ajuste satisfactorio ( $\chi^2 = 99.63$ ,  $gl = 29$  y  $\chi^2/g = 3.44$ ;  $p = .000$ ), teniendo en cuenta que la medida de  $\chi^2$  es especialmente sensible en los casos en los que el tamaño muestral excede los 200

sujetos, ya que este índice tiene una gran tendencia a indicar diferencias significativas para modelos equivalentes conforme se incrementa el tamaño de la muestra (Hair *et al.*, 2005). El análisis arrojó los siguientes valores: GFI=.974, con un residuo cuadrático medio RMR de .607 y un error de aproximación RMSEA de .057. En cuanto a las medidas de ajuste incremental, el índice ajustado de bondad del ajuste AGFI se situó en .950, el índice Tucker-Lewis TLI en .959, el índice de ajuste normal NFI en .964 y se obtuvo un Índice de Ajuste Comparativo, CFI con valor .974. Estos valores indican que el modelo propuesto presenta un ajuste global satisfactorio (Hair *et al.*, 2005).

#### Evaluación de los parámetros individuales

Las tablas 4 y 5 muestran la carga factorial y la carga estandarizada de cada variable observada sobre las variables latentes.

Analizando los coeficientes de regresión para cada una de las vías propuestas en el modelo, se observa que la práctica totalidad de las relaciones obtienen niveles de significación  $p < .01$ , a excepción de los pares *nota-enfoque profundo*, que obtuvo un valor de  $p < .05$ .

Así, el efecto directo más elevado fue el que producía la *motivación superficial* sobre el *enfoque superficial* ( $\lambda = 1.038$ ,  $p = .000$ ), seguido del producido por el *vigor* sobre el *engagement*, la *motivación profunda* sobre el *enfoque profundo*, la *estrategia superficial* sobre el *enfoque superficial* y el *tiempo libre*, de lunes a viernes, sobre el *tiempo libre*, que alcanzaron todas el mismo valor ( $\lambda = 1.000$ ). Del mismo modo, destacó el efecto de la *absorción* sobre el *engagement* ( $\lambda = .933$ ,  $p = .000$ ), de la *estrategia profunda* sobre el *enfoque profundo* ( $\lambda = .853$ ,  $p = .000$ ), del *tiempo libre* en fin de semana sobre el *tiempo libre* ( $\lambda = .725$ ,  $p = .000$ ) y de la *dedicación* sobre el *engagement* ( $\lambda = .617$ ,  $p = .000$ ). Finalmente,

TABLA 4. Carga factorial de las variables observadas

Factores latentes	Variables observables	Carga factorial	S.E.	C.R.	P	Label
<i>Engagement</i>	Vigor	1.000				
	Dedicación	.617	.029	21.337	***	par_1
	Absorción	.933	.030	31.194	***	par_2
Enfoque profundo	Motivación profunda	1.000				
	Estrategia profunda	.853	.053	16.063	***	par_6
Enfoque superficial	Estrategia superficial	1.000				
	Motivación superficial	1.038	.087	11.907	***	par_7
Tiempo libre	Tiempo libre de lunes a viernes	1.000				
	Tiempo libre en fin de semana	.725	.212	3.417	***	par_8
Enfoque superficial	Nota previa	-.309	.079	-3.897	***	par_10
Enfoque profundo	Nota previa	.146	.073	2.003	.045	par_11

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Carga factorial estandarizada de las variables observadas

Factores latentes	VARIABLES OBSERVABLES	Carga factorial estandarizada
Engagement	Vigor	.92
	Dedicación	.67
	Absorción	.88
Enfoque profundo	Motivación profunda	.87
	Estrategia profunda	.74
Enfoque superficial	Estrategia superficial	.74
	Motivación superficial	.84
Tiempo libre	Tiempo libre de lunes a viernes	.77
	Tiempo libre en fin de semana	.59
Enfoque superficial	Nota previa	.09
Enfoque profundo	Nota previa	-.18

Fuente: elaboración propia.

también se puede observar que la influencia de la *nota* sobre el *enfoque profundo* es baja ( $\lambda = .146$ ,  $p = .045$ ) y que el efecto de la *nota* sobre el *enfoque superficial* es inverso ( $\lambda = -.309$ ,  $p = .000$ ), es decir, a mayor *nota* más bajo es el *enfoque superficial*, confirmando parcialmente la hipótesis 1.

Por otro lado, el análisis de las cargas estandarizadas de las subescalas utilizadas para medir las variables latentes informan de que las variables observadas utilizadas son buenos indicadores de las variables latentes al superar el valor .7 marcado como criterio por Hair (*et al.*, 2005). Solamente la subdimensión *dedicación* del *engagement* no alcanza, aunque es muy cercano, este valor. Estos resultados confirman la estructura subyacente de las variables latentes propuestas en las hipótesis 4 y 5. También se confirma la relación inversa propuesta entre los valores de enfoque profundo y enfoque superficial,  $-.36$  (tabla 6).

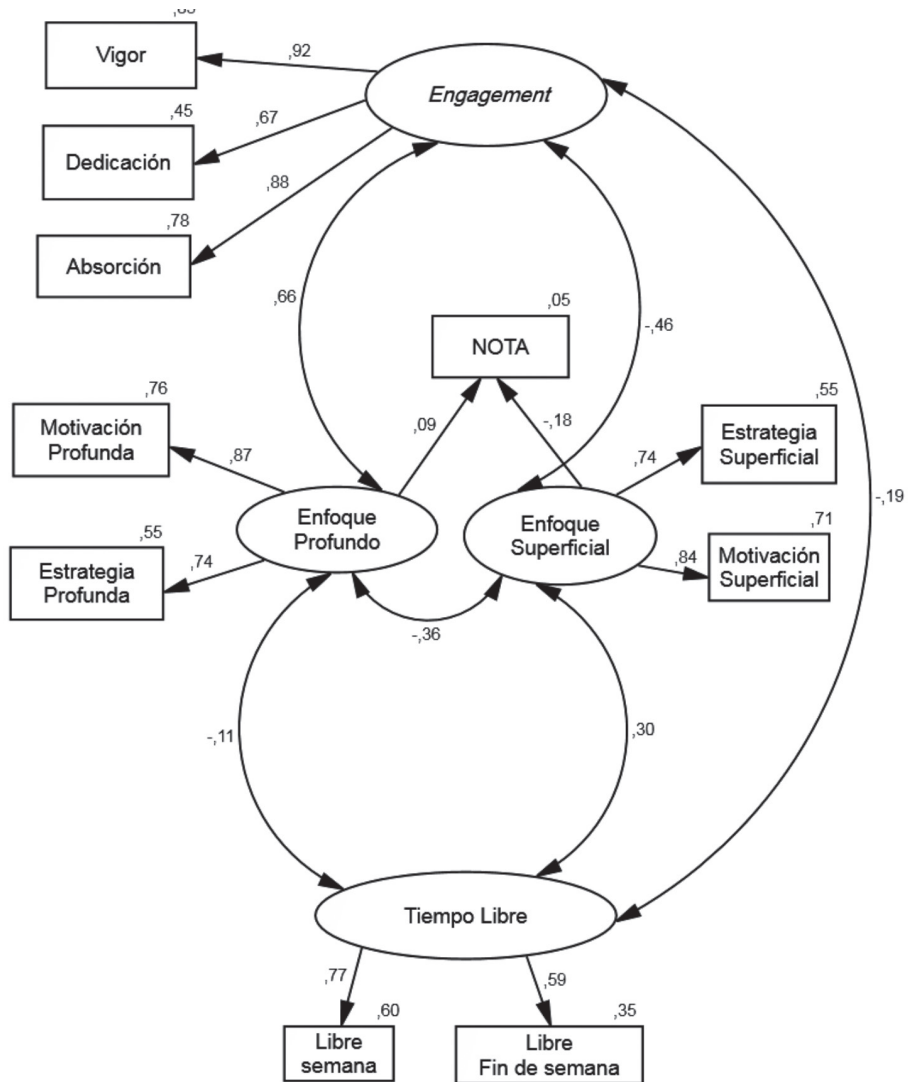
Por último, se comprueban las hipótesis 2 y 3, en las que se establecen las relaciones

hipotetizadas entre las variables observables del modelo.

Como se observa en la tabla 6, el *engagement* correlaciona de forma directa y elevada con el enfoque de aprendizaje profundo e inversamente con el enfoque superficial, lo que confirma las afirmaciones de la hipótesis 2. Los resultados indican que aquellos estudiantes que están más “apegados” a las titulaciones que cursan tienden a encarar sus tareas de aprendizaje con motivación y estrategias orientadas a la comprensión. Por el contrario, los estudiantes que se sienten menos “enganchados” a su formación tienden a enfrentarse al aprendizaje con motivaciones más instrumentales y estrategias reproductivas.

Tal y como se postulaba en la hipótesis 3, se establece una relación inversa entre el tiempo libre y el *engagement* y el enfoque profundo. Tal y como se adelantaba, un mayor *engagement* se relaciona con una menor disponibilidad de tiempo libre para el alumno, lo mismo que en el caso del enfoque profundo. Es lógico prever

FIGURA 2. Modelo estructural final (coeficientes estandarizados)



Fuente: elaboración propia.

que un estudiante que se siente más absorbido, dedicado, se enfrenta con más vigor y con estrategias que implican la comprensión e integración de aprendizajes dedicará mayor tiempo a las tareas de aprendizaje, por lo que la cantidad de tiempo libre disponible será necesariamente menor. A la inversa sucede con los estudiantes

que presentan un enfoque superficial y un menor *engagement*, las estrategias reproductivas y la menor dedicación, absorción y vigor dirigido a sus estudios se relacionará con un menor consumo temporal en las tareas de aprendizaje y, por lo tanto, una mayor disposición de tiempo libre.



**TABLA 6. Correlaciones entre factores latentes**

Engagement	<-->	Enfoque superficial	-.46
Engagement	<-->	Enfoque profundo	.66
Engagement	<-->	Tiempo libre	-.19
Enfoque profundo	<-->	Tiempo libre	-.11
Enfoque superficial	<-->	Tiempo libre	.30
Enfoque superficial	<-->	Enfoque profundo	-.36

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Los resultados de los análisis sustentan de manera general las hipótesis propuestas y los resultados de otras investigaciones, constatándose positivamente la primera hipótesis sobre la influencia del rendimiento anterior como predictor del enfoque profundo e inverso con el enfoque superficial (Cano *et al.*, 2014; Gómez y Muñoz, 2005). No obstante, hay que tener en cuenta las lógicas precauciones de interpretación debidas a la composición de la muestra, ya que los estudiantes que participan lo hacen de manera voluntaria, lo que en sí puede suponer un cierto sesgo en la tipología de los participantes en lo que se refiere a su implicación en los estudios.

En cuanto a la segunda hipótesis, los valores altos y positivos obtenidos en las correlaciones de Pearson explican una relación intensa entre los enfoques de aprendizaje y el *engagement*, es decir, los valores más altos en *engagement* se asocian a los valores más altos en enfoque profundo y viceversa, aunque apoyados por una correlación menor. De la tendencia marcada por estos resultados se podría afirmar que el *engagement* y los enfoques de aprendizaje pueden ser tenidos en cuenta como predictores recíprocos, o como dicen Nelson-Laird, Shoup, Kuh,

y Schwarz (2008), el hecho de que un alumno utilice el enfoque profundo ya es, en sí, un compromiso a favor del aprendizaje integrado y reflexivo, y este mismo *engagement* le sirve al alumno para sentirse más comprometido y obtener mejores resultados (Salanova *et al.*, 2001).

La hipótesis tercera indica que un *engagement* elevado, y por tanto el uso de enfoque profundo, se correlaciona con menor disponibilidad de tiempo libre y ocio; y viceversa, un *engagement* bajo y enfoque superficial se corresponde con mayor disponibilidad de tiempo libre/ocio. Este resultado es contradictorio con el de otras investigaciones que relacionan positivamente el *engagement* con la recuperación (Le Blanc *et al.*, 2010; Nerstad *et al.*, 2010; Sonnentag, 2003). Dada esta contradicción, una futura línea de profundización podría ir en la dirección de estudiar la *calidad* de las actividades realizadas en este tiempo libre, ya que esta diferencia de disponibilidad temporal podría verse compensada por la realización de actividades que tuvieran mayor poder compensador o de recuperación.

Se comprueban también las hipótesis 4 y 5, de forma que los datos proporcionan soporte a la estructura subyacente de los instrumentos utilizados para la medida del tiempo libre, el *engagement* y los enfoques de aprendizaje.

Por todo ello, el modelo estructural propuesto, integrado en la teoría de aprendizaje *Students Approaches Learning*, SAL, de Biggs (Biggs, Kember y Leung, 2001; Kember, Biggs y Leung, 2004), proporciona soporte empírico a la interrelación entre las variables presagio (*engagement* y resultados académicos previos), las variables proceso (enfoques de aprendizaje) y las variables producto o resultado (percepción de tiempo libre disponible). Los hallazgos de este estudio parecen indicar que estas variables se retroalimentan permanentemente, de forma que la intervención en cualquiera de ellas repercute, directa o indirectamente, en las otras.

---

## Nota

<sup>1</sup> [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_Espanol.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf)

## Referencias bibliográficas

---

- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., y Joyce, J. (2015). Vocation, motivation and approaches to learning: a comparative study. *Education + Training*, 57 (1), 13-30.
- Bacon, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business*, March/April, 79 (4), 205-208.
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J. C., y Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez, *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Biggs, J. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (1994). Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox. Australian and New Zealand. *Journal of Vocational Research*, 2 (2), 40-63.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61 (4), 339-355.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing e-learning with media-rich content and interactions*: Information Science Publishing.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 247-265.
- Demirbas, O., y Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17, 345-359. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.007
- Diseth, A., y Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style and motives as predictors of academic achievements. *Educational Psychology*, 23 (2), 195-207. doi:10.1080/01443410303225
- Edward, N. S. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 29 (4), 491-503. doi:10.1080/03043790410001716284

- Expósito, J., García, L., Sanhuesa, C., y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Relación con el alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 165-192.
- Extremera, N., y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Fernández-Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de León. León.
- Fernández-Polvillo, C., y Arquero, J. L. (2015). Enfoques de aprendizaje: un análisis de las propiedades psicométricas básicas de tres cuestionarios cortos. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 6, 23-34.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I., y Jiménez, M. Á. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Learning-centered methods, learning strategies and learning approaches in university students. *Revista de Educación* 370, 229-254. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- García-Cué, J. L., y Santizo, J. A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 2-24.
- Gokturk, D. (2009). A study of the leisure experience of turkish university students. *College Student Journal*, 43 (2), 303-324.
- Gómez-López, M., Ruiz-Juan, F., y García-Montes, M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital*, 83. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez, B., y Tapia, A. (2011). Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 6, 238-260.
- Gómez, J., y Muñoz, E. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326. doi:10.1007/s10459-005-8556-3
- Haghparast, H., Gorbani, A., y Rohlin, M. (2016). Dental students' perception of their approaches to learning in a PBL programme. *European Journal of Dental Education*. doi: 10.1111/eje.12195
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2005). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández-Pina, F., García, M. P., y Maquilón, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revistas Fuentes*, 6, 96-114.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E., y Esquivel, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7), 1-11.
- Hui-Lun Tsai, E., y Coleman, D. J. (2009). The influence of constraints and self-efficacies on participation in regular active recreation. *Leisure Sciences*, 31 (4), 364-383. doi:10.1080/01490400902988309
- Kember, D., Biggs, J., y Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280. doi:10.1348/000709904773839879
- Kiguwa, P., y Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology*, 37 (2), 354-360.

- Lashley, C., y Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: observations from an international and cross-cultural study. *Hospitality Management*, 25, 552-569. doi: 10.1016/j.ijhm.2005.03.006
- Le Blanc, P. M., Schaufeli, B., Salanova, M., Llorens, S., y Nap, R. E. (2010). Efficacy beliefs predict doicollaborative practice among intensive care unit nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (3), 583-594.
- Lemp, M., y Behn, V. (2008). Utilización del tiempo libre de estudiantes del área de salud de la institución educacional Santo Tomas, Talca. Leisure activities of students from the health area in Santo Tomas Educational Institute, Talca. *Ciencia Enfermera*, 14 (1), 53-62. doi: doi.org/10.4067/S0717-95532008000100007
- Li, Y. S., Chen, P. S., y Tsai, S. J. (2008). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 28 (1), 70-76. doi:10.1016/j.nedt.2007.02.007
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 447-462. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.164761>
- López-Aguado, M., y López-Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Lykken, D. T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Martínez, I., y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Medina, J.A., y Cembranos, F. (2002). *Dossier 4. Y tú, ¿qué piensas? Tiempo libre* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*. 16 (2), 203-230. Recuperado de [www.ehu.es/revista-psicodidactica](http://www.ehu.es/revista-psicodidactica)
- Mora, R., Fuentes, M., y Sentís, J. (1997). Actividad física durante el tiempo libre del alumnado de primer curso en tres facultades de Ciencias de la Salud. *Anales de Medicina Interna*, 14 (12), 620-624.
- Morán, H., Barca, A., Vicente, F., y Porto, A. (2008). Afinidades y líneas comunes entre determinados enfoques de aprendizaje y metas académicas. En *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Nelson-Laird, T., Shoup, R., Kuh, G., y Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49 (6), 469-494. doi:10.1007/s11162-008-9088-5
- Nerstad, C. G. L., Richardsen, A. M., y Martinussen, M. (2010). Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51 (4), 326-333. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00770.x
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 145-172.
- Olubor, R., y Osunde, U. (2007). Analysis of personal study time and leisure among university undergraduates in southern Nigeria. *College Student Journal*, 41 (2), 352-365.
- Patry, D. A., Blanchard, C. M., y Mask, L. (2007). Measuring University Students' Regulatory Leisure Coping Styles: Planned Breathers or Avoidance? *Leisure Sciences*, 29 (3), 247-265. doi:10.1080/01490400701257963

- Peterson, C., Park, N., y Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25-41. doi:10.1007/s10902-004-1278-z
- Phan, H. P. (2006). Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (10), 577-610.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Universidad de La Rioja.
- Raigosa, D., y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3 (2), 86-92.
- Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Ruiz-Lara, E., Hernández-Pina, F., Ureña, F., y Argudo, F. M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 41, 14-34.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being, and task performance among electronic work groups: an experimental study. *Small Group Research*, 34 (1), 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (1), 116-131. doi:10.1080/09585190701763982
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*, 23 (1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965
- Sánchez-Herrero, S. A. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24 (1), 64-76.
- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2009). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual. Escala Utrecht de Engagement en el trabajo*. (Benevides-Pereira, A. M., Fraiz de Camargo, D. y Porto-Martins, trad.) P. GEPEB - Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Estresse e Burnout. (Manual original publicado en 2003).
- Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. En Näswall, K., Hellgren, J. y Sverke, M. (ed.): *The individual in the changing working life* (pp. 380-402). New York: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.



- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56 (1), 89-90.
- Seligman, M. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518
- Sun-Hee, K. (2010). An exploration of the applicability of a recreational Orientierungslauf (orientteering) programme for urban cultural experience activities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 9 (2), 130-140.
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equations models with nonnormal variables. In *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75): Thousand Oaks: Sage.
- Wise, J. (2009). Using the knowledge-and-appraisal personality architecture to predict physically active leisure self-efficacy in university students. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (8), 1913-1927.
- Zalazar-Jaime, M. F., Cupani, M., y De Mier, V. (2015). Evaluation of the performance model of Social Cognitive Theory of Career: contributions of differential learning experiences. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 153-168.

## Abstract

---

*Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. A proposal for a model*

**INTRODUCTION.** Multiple variables influence the teaching-learning process. It is always a challenge for teachers to view students holistically and individually, offering a motivating education based not only on quality material but also respecting their unique identities. The aim of this study was to test a complex structural model based on the Student Learning Approaches (SLA) theory proposed by Biggs, which links learning approaches, engagement and free/leisure time as variables that influence the teaching-learning continuum. **METHOD.** A total of 752 students studying different degree courses at the University of León were recruited to participate in this study. Data were collected using a specifically adapted questionnaire to estimate free/leisure time, the Learning Approaches Questionnaire and the Spanish version of the Student Academic Engagement questionnaire in order to assess engagement. **RESULTS.** The values obtained indicate that the proposed model presents a satisfactory overall fit. The results support the proposed hypotheses, in agreement with other studies. Students' past performance is a good predictor of a deep or a surface approach. The deep approach correlates positively and directly with high values for engagement and inversely with free/leisure time, whereas the surface approach indicates lower engagement and higher free/leisure time. **DISCUSIÓN.** The marked trend of these results suggests that engagement and approaches are reciprocal predictors. Given that students displaying high engagement and a deep approach have little free/leisure time, and that this, in turn, is recognised as a factor that influences their capacity for recovery, the recommendation to strengthen the use of a deep approach while increasing engagement opens a new line of research aimed at assessing whether these

students (high engagement and deep approach) require less free/leisure time to recover, and if so, what is the minimum amount and quality of time necessary.

**Keywords:** *Approaches to learning, Engagement, Free time, leisure.*

## **Résumé**

---

*Les approches d'apprentissage, l'engagement, les loisirs et le rendement anterieur. Proposition d'un modele*

**INTRODUCTION.** Dans le processus d'enseignement-apprentissage influent une multitude de variables. C'est toujours un défi pour les enseignants de considérer l'étudiant dans sa globalité et son individualité, tout en pouvant leur offrir une formation motivante, qui irait au-delà même des contenus de qualité, et tout en respectant leur propre identité. Ce travail propose de tester un modèle structurel complexe, basé sur la théorie SAL (*Students Approaches Learning*) de Biggs, mettant en relation les approches d'apprentissage, l'engagement, et le temps libre/loisir comme des variables influant sur le continuum apprentissage-enseignement. **METHODE.** 752 étudiants de différentes filières de l'Université de León (Espagne) ont participé. Un Questionnaire adapté spécifiquement pour l'estimation du temps-libre/de Loisir fut utilisé, ainsi que le Questionnaire sur les Approches d'Apprentissage et la version espagnole du questionnaire *Student Academic Engagement*, pour analyser l'Engagement. **RÉSULTATS.** Les valeurs obtenues indiquent que le modèle proposé présente un équilibre global satisfaisant. Les résultats soutiennent les hypothèses proposées, en consonance avec les autres recherches. Le rendement antérieur de l'étudiant est un bon prédicteur de l'approche profonde, et inverse à l'approche superficielle. L'approche profonde correspond positivement et directement à des valeurs hautes d'engagement, et inversement avec le temps libre/ de loisir. **DISCUSSION.** La tendance marquée de ces résultats pourrait qualifier l'engagement et les approches de prédicteurs réciproques. Si les auteurs recommandent de renforcer l'usage de l'approche profonde tout en augmentant l'engagement, et en prenant en compte que ces élèves disposeront de peu de temps libre/de loisir, celui-ci étant reconnu à son tour comme un facteur influant sur la capacité de récupération, alors un nouvel axe de recherche s'ouvre afin d'estimer si ces étudiants (engagement élevé et approche profonde) nécessitent moins de temps libre/de loisir pour leur récupération et, le cas échéant, quel serait le temps minimum nécessaire, et sa qualité.

**Mots-clés:** *Méthodes d'apprentissage, Engagement, Temps libre, Loisirs.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Ana Isabel López Alonso (autora de contacto)**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de investigación son los enfoques de aprendizaje en la enseñanza superior, *engagement*, ocio, innovación docente y los cuidados creativos centrados en las personas, la muerte y el duelo. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: [ana.lopez@unileon.es](mailto:ana.lopez@unileon.es)

Dirección para la correspondencia: Área de Enfermería. Departamento Enfermería y Fisioterapia. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de León. Campus Vegazana. 24080 León. España.



### **Mercedes López Aguado**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en el aprendizaje, en concreto en los enfoques y estrategias de aprendizaje (especialmente en el ámbito de la educación superior y secundaria) y en investigación sobre innovación.

Correo electrónico de contacto: mmlopa@unileon.es

### **María Elena Fernández Martínez**

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de Investigación es la promoción de la salud y bienestar, *engagement*, inteligencia emocional y estrés. Variables/factores que influyen en la formación de los futuros enfermeros. Factores que influyen en la calidad de la asistencia sanitaria. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: elena.fernandez@unileon.es

### **Cristina Liébana Presa**

Doctora por la Universidad de Córdoba. Profesora del Área de Enfermería de la Universidad de León, España. Su campo de investigación es la promoción de la salud y bienestar; *engagement*, emociones, inteligencia emocional y estrés. Variables/factores que influyen en la formación de los futuros enfermeros. Factores que influyen en la calidad de la asistencia sanitaria. Grupo de investigación Cuidados para la Salud (CuidaS).

Correo electrónico de contacto: cristina.liebana@unileon.es

### **Lourdes Gutiérrez-Provecho**

Doctora por la Universidad de Salamanca. Profesora del Área Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en innovación en educación superior, discapacidad y agresividad.

Correo electrónico de contacto: lourdes.gutierrez@unileon.es